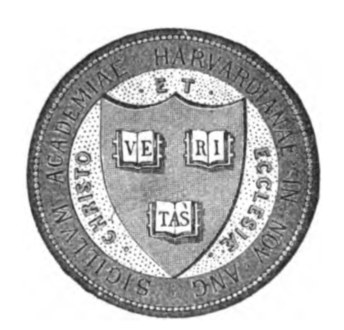
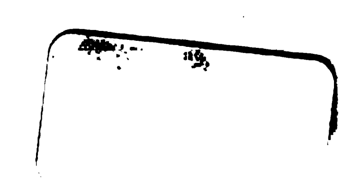



HARVARDIANAE
ET
VE
RI
TAS
ECCLESIAE
IN
NOV
ANG
SIGILLVM
ACADEMIAE
CHRISTO





PUBLICATION MENSUELLE

MUSEE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XX

Janvier-Juin 1892.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1892

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XX

Janvier-Juin 1892.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

N° 1. — Janvier 1892

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XX. N° 1. 15 Janvier 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES EXAMENS SUPÉRIEURS
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

AUX INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES

Je me propose de donner quelques avis et quelques conseils aux jeunes gens qui se préparent en province aux examens supérieurs de l'enseignement primaire : entrée aux écoles de Saint-Cloud ou de Fontenay, concours pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales (section des lettres). Ces avis et ces conseils, je les tirerai principalement des derniers examens de l'année 1891, que j'ai suivis assidûment avec la pensée d'en dégager la morale au profit des candidats à venir.

Je n'ai pas, bien entendu, l'intention de parler des programmes, ni de la forme et de la conduite de ces examens. Je profite seulement de cette occasion pour redire aux instituteurs et institutrices qui s'y préparent quelques conseils souvent répétés et qui prendront peut-être de cette circonstance un petit regain de nouveauté. Heureux s'ils peuvent en tirer parti pour orienter plus utilement leur travail de préparation et s'éviter les désagréables surprises d'un examen mal connu.

I

Les examens d'entrée des écoles de Fontenay et de Saint-Cloud et les examens de sortie sont à peu près les mêmes : il n'y a que le degré de force des épreuves qui varie. Ce qui est dit des uns s'applique donc également aux autres, et, je pourrais ajouter,

aux examens de l'enseignement des jeunes filles, comme à certaines épreuves du brevet supérieur : les chefs-d'œuvre de notre littérature et la manière de les interpréter restant partout les mêmes, ainsi que les principes de l'art d'écrire, et le bon sens, l'intelligence et le goût conservant partout les mêmes droits.

Je ne parlerai cette fois que de l'examen écrit.

Cet examen comprend en général quatre épreuves : Psychologie; littérature; histoire et géographie; langues vivantes.

Je n'aurai pas grand'chose à dire des langues vivantes. Jusqu'ici l'épreuve consiste en une version et un thème : l'exactitude et la correction grammaticale sont les seules qualités exigées, et si tous les candidats ne les ont pas encore acquises à un égal degré, on constate chaque année des progrès qui font espérer que sous peu cette épreuve sera satisfaisante. Il est vrai que l'examen oral laisse encore, dit-on, beaucoup à désirer : mais on comprend qu'il ne soit pas facile d'acquérir partout — et cela le plus souvent sans maître et sans guide — l'aisance dans la lecture et la justesse dans la prononciation. Il faut attendre du temps un progrès, souhaitable sans doute, mais dont le défaut ne met pas en péril un examen où les langues vivantes ne sont pas une partie essentielle.

Il n'en est pas de même des trois autres épreuves, qui sont la constatation du mérite et de l'acquis des candidats, et de leur aptitude à l'enseignement des lettres françaises. Les compositions de pédagogie, de littérature, d'histoire et de géographie, supposent toutes les trois des connaissances précises que l'on puise dans les livres, et aussi des qualités d'esprit que la nature nous donne dans une certaine mesure et que l'étude et l'exercice doivent développer. Ce sont ces dernières qui paraissent manquer le plus souvent à la majorité des candidats, et c'est sur l'importance de ces qualités indispensables qu'il convient d'attirer surtout leur attention.

Qu'il s'agisse d'histoire, de littérature ou de pédagogie, il est sans doute nécessaire de « savoir », et il est superflu de démontrer que l'ignorance du fond rendra inutiles les plus réelles qualités de style et de composition. Aussi suffit-il, à ce point de vue, de recommander aux candidats d' « apprendre », Les manuels, les dictionnaires, les cours d'histoire, les cours de littérature ne manquent pas ;

à eux de les lire, la plume à la main, de prendre des notes, et d'user de tous les moyens dont la mémoire dispose pour « retenir ». Les écrivains classiques sont dans leurs bibliothèques : on a pris soin d'en faire des éditions particulières aux classes, enrichies de préfaces, introductions, notes, explications et éclaircissements de tout genre : qu'ils les lisent — c'est le fond solide qui doit soutenir l'éducation. Mais ces ressources trouvées et emmagasinées, il faut acquérir l'art d'en jouir d'abord, et surtout l'art de s'en servir pour le profit des futurs élèves ; et c'est là la grande difficulté : c'est donc de ce côté que doit porter notre plus grand effort. Il faut bien dire que c'est de ce côté aussi que l'on constate le plus d'inexpérience. MM. les instituteurs savent souvent, et savent beaucoup ; ils ignorent — sauf exception — l'art de faire valoir leurs connaissances. Et quelles sont les qualités qu'il faut s'efforcer d'acquérir ? Tout d'abord, quand il s'agit de choses apprises, comme l'histoire et la géographie, il faut l'*esprit de choix*, — et la *composition*.

Je n'ai pas assez d'autorité et de compétence pour parler pertinemment de l'histoire et de la géographie. Cependant ce que je veux dire de ces compositions n'excède pas, je crois, la portée d'un homme de bon sens habitué à l'enseignement ; et enfin je me bornerai à répéter ce que j'ai entendu dire souvent aux professeurs spéciaux. J'espère qu'ils ne me démentiront pas. Il n'est pas rare que des élèves possèdent, comme on dit, leur cours, c'est-à-dire sachent la suite des événements, l'ordre et la date des batailles et des traités, ou bien le nombre exact et le nom des villes d'un pays : mais cela suffit-il, si l'on a à *composer* un devoir ? Évidemment non. Que faut-il ? Il faut avant tout choisir, dans le grand nombre des faits, les faits importants, ceux qui donnent à l'événement historique que l'on nous demande de raconter son caractère et sa portée. Ce choix fait, il faudra se rappeler le précepte de Buffon, à savoir que *tout discours est un*, et par conséquent rapporter tous les détails que nous fournit notre *mémoire* à un plan unique que nous fournira notre *intelligence*. Je suppose qu'on nous donne à traiter le sujet suivant : *La Révolution d'Angleterre de 1648*. — Qui ne voit que l'on ne nous demande pas de raconter pêle-mêle, ou même à la suite l'un de l'autre, dans l'ordre chronologique, les détails de cet

événement? mais que, pour que notre travail ait quelque intérêt et quelque valeur, il faudra, après avoir démêlé les faits qui ont eu des conséquences décisives, ou qui marquent nettement ce que j'appellerai la *pensée de l'événement*, les grouper autour d'une idée première qui éclairera, qui animera tout notre développement et lui donnera la vérité, l'intérêt et la vie?

Qu'est-ce que la Révolution d'Angleterre? Est-ce un caprice populaire, sans veille et sans lendemain? une effervescence sans cause appréciable, sortie d'un mécontentement fortuit, une colère d'enfant contre son maître? ou, au contraire, y avait-il dans le caractère anglais, dans le passé du peuple anglais, dans la politique du gouvernement anglais, des causes réelles d'où devait sortir fatalement ce mouvement? Et ces causes quelles sont-elles? Religieuses, politiques, sociales? Si oui, cherchons-les, et précisons-les avec une extrême rigueur. — Ces raisons des faits, il faut qu'elles sortent de l'ordre théorique, et qu'elles se traduisent par des actes, au moyen d'hommes particuliers. Quels sont ces actes? quels sont ces hommes? et qu'y a-t-il dans leur génie qui explique leur action? On voit bien que pour les faits, il faut choisir ceux qui ont une importance capitale et négliger le détail. De même pour les hommes, il ne faut pas faire leur biographie, mais choisir les traits de leur caractère qui ont influé sur les événements et les ont parfois déterminés. C'est le second point. — Enfin, quelles ont été les conséquences de ce fait? Ont-elles été éphémères ou durables? Sont-elles bornées dans les limites de l'Angleterre? ou ont-elles eu un contre-coup dans les autres États de l'Europe? Il est clair qu'on ne nous demandera pas de philosopher à la façon de Montesquieu ou de Bossuet; mais notre éducation politique — quand nous avons vingt ans passés — doit être assez avancée pour qu'il nous soit possible de juger avec une impartiale sincérité un événement de cette importance. C'est ainsi qu'un chapitre d'histoire devient en même temps une composition littéraire dans laquelle, si l'élève doit aux livres le fond et la matière de son sujet, il ne doit qu'à lui-même et aux bonnes habitudes de son esprit, la méthode, la clarté, l'ordre, la précision d'où résultent l'intérêt et la force du développement.

Il en est de même pour la géographie. Montrer qu'on « sait » est bien, sans doute; mais quelle part a l'intelligence dans une

longue et minutieuse énumération? On peut éblouir un ignorant; on fatigue et on mécontente le juge compétent. Il m'est arrivé, en assistant à des examens, de voir un jeune homme faire, par exemple, le périple de la Méditerranée. Je le confesse humblement, j'admirais, non sans envie, à part moi, l'impeccable assurance avec laquelle le candidat marquait les moindres anses, les plus petits cours d'eau, les accidents de côte, les villes qu'il rencontrait sur la route. Ce prodige de mémoire me ravissait. D'un mot, le juge nous ramenait, le candidat et moi, à la vérité : « Monsieur, votre leçon n'est pas composée ». Ah! voilà un mot qu'il faut méditer, mes amis, dans vos préparations solitaires. La leçon n'est pas composée : il n'y a pas de méthode, pas d' « unité ». Et en effet, je le comprends bien aussi : cette unité que, tout à l'heure, je réclamais de l'élève-historien, elle s'impose aussi à l'élève-géographe : cette unité, ce point central de la leçon, la vue « intelligente » du sol et la réflexion vous la donnera. Les hommes, les États, même dans leurs caprices apparents, se conduisent d'après des lois mystérieuses que l'historien découvre. La nature aussi a ses lois : ce n'est pas sans raison que ce fleuve se jette dans cette mer et cette rivière dans ce fleuve. Où l'enfant et l'ignorant ne voient qu'une suite de mouvements et d'accidents sans lien, l'homme qui réfléchit voit un dessein, et, si je puis ainsi dire, la volonté de la nature. « Elle travaille sur un plan unique dont elle ne s'écarte jamais », dit Buffon. Ce travail, avec de l'attention, on le surprendra; ce plan, avec de la clairvoyance, on s'en rendra maître. On peut se contenter, à six ans, de réciter, l'un après l'autre, les noms des îles de la Baltique ou de la mer du Nord, et peut-être cet exercice a-t-il encore son avantage; à vingt ans, cela ne suffit pas : il faut voir de plus haut. Il y a, sur la terre, des groupes, des ensembles, des forces, des lois: les choses ont leur convenance et leur raison d'être : ces convenances, ces raisons d'être, il faut les découvrir. Il faut, quelque question qui nous soit proposée, réfléchir et chercher quelle est l'idée principale qui en fait l'unité, autour de laquelle se grouperont les détails qui lui renverront, comme un reflet, la lumière dont elle les aura éclairés. C'est être aveugle, ou peu s'en faut, de ne voir que ce qui est directement et immédiatement sous notre œil; il faut s'élever de manière à ce que l'angle visuel

s'agrandisse, et qu'on puisse embrasser d'un regard mille choses particulières, qui se fondent dans un tout. Hélas! il faut bien le dire, comme pour l'histoire, plus encore, peut-être, on doit reprocher aux copies des candidats l'abondance confuse du détail, la science non digérée, l'abus de la mémoire. On préférerait un peu moins de *savoir*, un peu plus de *raison*.

Il convient d'ajouter un mot au sujet des cartes. Les candidats feront bien de s'exercer à faire des cartes. Ils savent quel précieux secours est la carte pour l'enseignement de la géographie. Ils comprennent donc que la propreté, la clarté du dessin, la bonne et juste disposition des lignes, le rapport des couleurs, seront à la fois l'auxiliaire et la condition même d'une bonne composition. Eh bien, en vérité, il est des jeunes gens dont le travail trahit la plus grande inexpérience. Ils conviendront eux-mêmes qu'ils sont peu excusables; car, sans avoir le talent d'un Peutinger, d'un Schrader ou d'un Crombach, on peut, avec un peu de patience et de pratique, arriver à faire un tracé convenable qui satisfasse à la fois l'œil et l'esprit.

II

Ces considérations s'appliquent également aux compositions de pédagogie et de littérature; et je pourrais m'en tenir à ce qui précède en recommandant aux jeunes gens l'esprit de choix et la composition. Je veux cependant insister un peu plus auprès d'eux, et essayer de leur faire comprendre à la fois la difficulté de l'œuvre et les moyens d'en triompher. Toutefois, pour éviter d'inutiles répétitions (et je vois avec regret combien je me répète), je confondrai dans les mêmes observations la littérature et la pédagogie. En effet, pour toutes les deux il y a une part d'invention qui vient de la réflexion et du travail personnel; il y a aussi une part acquise par la lecture des livres : j'espère donc que ce que je dirai de la composition française en général pourra servir pour l'une et l'autre des deux compositions.

Il est bien facile de dire avec toutes les rhétoriques que trois choses sont nécessaires pour bien écrire: avoir des idées, — c'est l'invention; les mettre en ordre, — c'est la disposition; les exprimer bien, — c'est l'élocution; et en fait ces deux lignes résument

parfaitement toutes les conditions de l'art d'écrire. Il n'est pas difficile encore de dire *comment* on a des idées : par l'observation, la réflexion, la lecture, la conversation ; mais il est plus difficile d'en avoir ; ou plutôt on peut à la rigueur en avoir ; mais cela ne sert de rien, si l'on ne sait pas les exprimer. C'est ici proprement que commence la difficulté. Dire d'abord, ce qu'il faut dire d'abord ; après, ce qu'il faut dire après ; à la fin, ce qu'il faut dire à la fin ; en d'autres termes suivre dans l'expression de nos idées l'ordre... dirai-je logique? oui, si l'on entend par là l'ordre qui leur donnera le plus de force persuasive, — cela est vraiment très difficile, et le fait d'un esprit déjà maître de lui-même. Il est des hommes, très heureusement doués, qui ont ce don presque naturellement : d'autres — et c'est la majorité — sont comme le dindon de la fable : ils voient bien ou croient voir ce qu'il faut dire, mais, *je ne sais pour quelle cause*, ils n'y parviennent pas. Eh bien ! à ceux-là, il faut dire et répéter qu'on peut, par le travail, arriver, non pas à devenir de grands écrivains ; ah ! grand Dieu ! non ; mais à acquérir un certain minimum de talent sans lequel il faut renoncer à écrire quoi que ce soit. A ceux-là il faut prêcher la patience et la confiance dans ce que j'appelle le progrès latent ; j'entends par là qu'on ne peut pas espérer que, d'une semaine à l'autre, l'inexpérience et la maladresse auront fait place à l'assurance et à la facilité ; mais qu'un devoir, consciencieusement fait, *même fût-il mauvais*, est un acheminement vers le mieux, et que ce mieux se manifestera un jour. Il faut travailler avec modestie, mais avec persévérance et foi. Mais j'oublie que les candidats aux examens dont je m'occupe ne sont plus ou ne doivent plus être tout à fait des novices, et que, s'ils n'écrivent pas encore comme M. Renan, ils ont franchi du moins les premières difficultés du métier. A dire vrai, il faudrait se garder de trop d'illusion à cet égard, et, si j'en crois de bons juges, la composition française laisse souvent et partout beaucoup à désirer. Pour un devoir remarquable par le savoir et par le tour, comme celui que la *Revue pédagogique* a publié dans son numéro d'octobre dernier, beaucoup se traînent péniblement aux environs de la moyenne, et, faut-il le dire? plusieurs mêmes n'y atteignent pas. M. le directeur de l'école normale de Saint-Cloud ne m'en voudra pas si je dis que, au dernier concours d'entrée, sur 88 copies de

littérature française, 38, c'est-à-dire plus du tiers, n'ont pas obtenu la moyenne et que, parmi elles, quelques-unes en sont restées tellement en deçà que je n'oserais le dire. Sans doute cette observation ne prouve rien contre les candidats admis, mais elle nous fournit l'occasion de répéter aux candidats évincés que, quand on aspire à devenir professeur de français dans une école normale, quand on l'est peut-être déjà à titre provisoire, on devrait se faire une idée plus juste de l'importance et de la difficulté de la composition française, et qu'il y a urgence à se mettre sérieusement au travail pour remédier à un mal aussi grave.

Supposons donc que je m'adresse plus particulièrement à ces téméraires du passé et de l'avenir. Je leur dirai : Cette note insuffisante, vous la devez à ce que vous savez peu : apprenez ! — à ce que vous écrivez au hasard : réfléchissez ! — à ce que vous ignorez la valeur des mots et l'art de les associer : lisez ! — et en même temps que vous apprenez, que vous réfléchissez, que vous lisez, exercez-vous, faites des devoirs. Cherchez et vous trouverez une main complaisante qui vous corrige, qui vous montre les défauts à éviter et les qualités à acquérir.

Voici, en attendant, quelques conseils généraux que me suggère ma longue expérience et la lecture de beaucoup de copies.

Commençons par le fond.

Vous ne savez pas *étudier* un sujet : vous vous bornez à lire rapidement le texte, et, sans les examiner, sans les contrôler, vous vous contentez des idées ou des semblants d'idées que cette lecture hâtive fait naître dans votre esprit. De là vient un défaut très général dans vos copies, c'est le vague et l'*imprécision*. Être à côté du sujet, c'est presque être loin du sujet. L'à-peu-près amène la banalité, et la banalité est la marque d'un esprit vulgaire : c'est une des pires notes qu'un maître puisse infliger à un devoir. Il faut procéder avec plus de méthode et de conscience. Il faut avant tout savoir ce que signifie le texte, et, pour cela, le lire très lentement, très attentivement, en recherchant le mot ou les mots qui contiennent le développement : car s'il vous arrive de vouloir développer quand même un mot qui ne contient aucun développement, vous serez réduit à *bavarder*. Le bavardage est le défaut voisin de la banalité; c'est aussi un de ceux auxquels vous êtes le plus sujets.

Voyons : tous les sujets proposés dans les cours de l'enseigne-

ment primaire se réduisent à trois : ou bien une amplification, c'est le premier et le plus facile des développements ; ou bien une démonstration ; ou bien une question d'ordre plus particulièrement littéraire, exposition de règles ou de principes reposant sur un passage, une citation, quelquefois un vers d'un de nos grands écrivains.

Une amplification : Eh bien ! par exemple, l'on nous propose de développer cette pensée très simple : *Cet homme est heureux.* Voilà, je pense, un sujet bien facile : mais qu'importe? facile ou non, le procédé est le même. Que devrons-nous faire? Il s'agit de développer, et, si vous le voulez, de démontrer, de prouver (car, au fait, il peut arriver qu'on ait besoin de le démontrer) que *cet homme* (il s'agit bien entendu d'un homme indéterminé, le développement est très général) *est heureux.* Lisons le texte : il est clair que le mot qui contient tout le développement est *heureux :* il faut l'en faire sortir. Et comprenons tout de suite et une fois pour toutes ce que signifie ce mot « développer ». Développer c'est *étendre,* c'est déployer ce qui est... enveloppé. La comparaison de la pièce d'étoffe que le commis de nouveautés développe devant sa cliente, est aussi juste qu'expressive. Cette pièce d'étoffe qui était enveloppée tout à l'heure, et réduite à un très petit volume, il l'a étalée, il a montré tout ce qu'elle contenait, et ce qu'elle contenait on ne pouvait pas le savoir tant que la pièce était repliée sur elle-même. Et de même ce mot contient tout le développement, c'est-à-dire toutes les idées particulières dont il est le résumé ; mais il faut qu'une main délicate les déploie et les étale : et de même qu'en déployant la pièce sous les yeux de l'acheteuse, le commis a bien montré tout ce qu'elle contenait de tissu de velours ou de soie, mais *rien que ce qu'elle contenait,* nous devons, si nous sommes habiles, déployer, nous aussi, tout ce que contient le mot, mais *rien que ce qu'il contient.* Faute de le faire, ou nous ne dirons pas ce qu'il faut, ou nous dirons ce qu'il ne faut pas : et dans les deux cas, notre développement sera défectueux. *Heureux :* voilà le mot à développer. C'est un mot qui contient beaucoup d'idées, pourquoi? parce que le bonheur est fait de beaucoup d'éléments. Quels sont donc les éléments ou les conditions du bonheur? En réfléchissant et en raisonnant un peu nous les trouverons. Si je demande à un enfant ce qui fait le bonheur,

il y a chance pour qu'il me réponde : la fortune, et il a raison ; mais s'il s'en tient là, il a tort. Quand je serais riche comme Crésus, serai-je heureux si mon estomac est délabré, ou si je suis perclus de rhumatismes?... et si j'ai la fortune et la santé, cela suffit-il? Non, n'est-ce pas, si je suis inintelligent ou pervers? et ainsi de suite. Je suis donc amené, en réfléchissant, à m'énumérer à moi-même toutes les conditions du bonheur, la santé, la jeunesse, la fortune, l'intelligence, la beauté, la vertu, la noblesse, la considération, l'influence, une grande situation, de belles alliances, une belle famille, etc., et quand j'aurai ainsi découvert un à un tous les éléments du bonheur, j'aurai encore à les classer dans un certain ordre qui donnera plus de valeur à mon développement, et, quand j'aurai fini, je constaterai qu'en effet tout cela est bien contenu dans le mot *heureux*. Et c'est le *quod est demonstrandum*. Et ne vous récriez pas sur la naïveté d'une amplification aussi enfantine. Bossuet, le grand Bossuet, faisait de ces amplifications avec sa sublime simplicité. Avez-vous lu les oraisons funèbres de la reine d'Angleterre, de la duchesse d'Orléans, du prince de Condé? Ce sont les plus classiques. Que fait l'orateur dans la première partie de chacun de ces trois discours? Il fait une amplification comme celle que je vous proposée : Henriette de France était heureuse : en effet elle était d'une grande naissance, fille et sœur de roi, elle épousa un roi ; elle était jeune, belle, riche, intelligente, discrète, bonne, etc. De même pour Henriette d'Angleterre. Ce n'est pas une raison pour que vous ayez l'ambition ni l'espoir d'écrire comme Bossuet ; mais vous pouvez, sans déroger, vous exercer sur des sujets que ne dédaignait pas son génie. L'exécution sera un peu différente, sans doute, mais la méthode est la même.

Ce genre de devoir est le plus simple et le plus élémentaire. Il en est de plus difficiles.

Quelquefois il faut, avant de rechercher ce qu'il y a d'idées particulières dans le mot qui contient le développement, *définir* ce mot et étudier dans quel rapport il est avec un autre mot du texte. Je ne saurais vous dire à combien d'erreurs on s'expose faute de faire de bonnes définitions. On s'attire alors cette critique : « Monsieur, vous n'avez pas compris ce sujet ». Et vous croirez peut-être qu'on peut ne pas comprendre un sujet et faire

cependant une composition louable. Cela est rare. Il est à remarquer que le fait de n'avoir pas compris la véritable pensée du sujet conduit presque fatalement l'élève au bavardage, à la divagation. Ceci n'est pas absolu : un homme d'esprit et de talent peut, à la rigueur, prendre le contrepied de la pensée qu'il a à développer, arriver à des conclusions tout opposées à celles qu'a prévues le maître, et avoir cependant écrit une copie remarquable; d'abord parce qu'à certaines questions on peut faire plusieurs réponses également plausibles, et ensuite parce que le talent sauve tout. Je vous engage, toutefois, à n'en pas courir le risque. Comprenez le sujet, et, pour cela, étudiez-le ; et tout d'abord, appliquez-vous à la *définition des termes* : c'est le point de départ.

Voici un sujet d'école primaire: « Expliquer ce proverbe : le *temps est un grand maître* ». Si la vérité énoncée était une vérité évidente par elle-même, encore pourrait-on la rendre plus sensible par quelque développement, comme dans le sujet de tantôt : *Cet homme est heureux*, ou dans tout autre; tel celui-ci : *Il faut aimer sa patrie!* il est manifeste qu'il faut aimer sa patrie; néanmoins il n'est pas oiseux d'en bien dire le pourquoi. Mais ici il y a plus. *Le temps est un grand maître* : cela n'est pas évident de soi; je dis plus, cette pensée n'est pas absolument claire : nous devons donc l'expliquer, et démontrer à ceux qui en douteraient (et précisément à votre âge on en doute naturellement) qu'en effet le temps est un grand maître. Le temps, il n'est pas nécessaire de définir ce mot, n'est-ce pas? et il se comprend assez... Et encore, que dis-je? quand on a beaucoup enseigné, on sait que, dans l'enseignement, comme ailleurs, la méfiance est mère de la sûreté. Eh bien! pourriez-vous croire qu'ayant un jour donné à faire ce devoir, je constatai avec stupeur que ce mot « le temps » n'avait pas été compris : plusieurs élèves — je ne dis pas un — avaient entendu le « temps » au sens de température : beau soleil, vent, grêle, froid; ils avaient longuement expliqué que le temps est un grand maître en ce sens, qu'il n'y a rien à faire contre le beau ou le mauvais temps : que s'il pleut, nous ne saurions ne pas être mouillé, à moins d'avoir un parapluie; que le navigateur est à la merci du vent, les récoltes du laboureur à la merci de la grêle, que les vignes ou les melons peuvent couler, et ainsi de suite... Je n'avais certes pas prévu cette interprétation,

et vous voyez bien, ainsi que je vous le disais tout à l'heure, à quelles bizarreries conduit une fausse intelligence des mots. Vous n'auriez pas commis cette erreur, j'y consens, et vous auriez bien entendu le mot « temps » ; mais c'est le mot *maître* qui vous eût fait réfléchir. N'est-ce pas que ce mot a au moins deux sens : celui de dominateur, de possesseur, et celui d'enseigneur? A Louis XIV et à Pestalozzi on donne également le titre de « maître ». Eh bien ! qu'est-ce à dire que le temps est un grand maître au premier sens du mot? Le temps est-il un dominateur puissant? Exerce-t-il un empire sur les choses et sur les hommes? Certes, on ne peut le nier. L'univers et nous, ne lui sommes-nous pas soumis, et les changements qui se produisent en nous, comme dans le monde extérieur, n'est-ce pas la main toute-puissante du temps qui les produit? et n'est-ce pas un des lieux communs de la poésie : nous n'avons qu'à rappeler nos souvenirs pour que les citations affluent dans notre mémoire :

Sur les mondes détruits le temps dort immobile.

Mais le *maître* est aussi celui qui enseigne. Le temps enseigne-t-il quelque chose? Réfléchissons : à vous et à moi, ne nous a-t-il rien appris? Ah ! que de leçons nous lui devons ! Sans sortir de notre profession, il nous apprend l'indulgence, la patience, la résignation. Avec sa sœur l'expérience il forme notre corps et notre esprit ; il nous enseigne le respect d'autrui et la défiance de nous-même. Et que de choses encore que je ne veux pas dire et que vous rechercherez si, à votre tour, vous proposez le devoir à vos élèves ! Mais de ces deux sens, dominer ou enseigner, quel est le meilleur? Celui, évidemment, qui se rapprochera le plus du sens que nous donnons ordinairement au proverbe? Or il est clair que c'est le second. Mais ce n'est pas une raison pour perdre le bénéfice de notre travail, et pour rejeter absolument le premier : seulement nous le développerons moins ; car la loi de la proportion le veut ainsi. Et de la sorte nous aurons deux paragraphes bien nourris, le second plus long que le premier. Une courte exposition du sujet, et notre conclusion qui la rappellera, complètent un devoir bien composé.

Essayons encore cette méthode sur un sujet un peu plus délicat; celui-ci par exemple : *Le travail est la meilleure et la plus*

efficace des distractions. Non seulement cette fois la pensée à développer n'est pas évidente par elle-même : mais elle semble fausse ou tout au moins paradoxale. Il peut se faire qu'on propose aux élèves l'explication d'une pensée fausse ou tout au moins paradoxale afin qu'ils en découvrent, qu'ils en relèvent la fausseté, et qu'ils rétablissent avec clarté, vigueur, éloquence, la vérité méconnue. Dans ce cas, on fait en général précéder la pensée en question de cette formule : « Que pensez-vous » ou « Que faut-il penser de cette opinion? » etc. Quelquefois la pensée contient une part de vérité, ou bien elle est discutable, et on engage l'élève à la discuter, à démêler le vrai du faux, et quelquefois aussi on l'engage à expliquer ce qui nous paraît faux ou inadmissible par des considérations sur le temps, ou le caractère de l'écrivain ; et ce sont là toujours d'excellents exercices, parce qu'ils assouplissent l'esprit de l'élève, et, tout en le formant à l'art du style, affinent et disciplinent son jugement. Il faut donc voir si le sujet proposé est de ceux-là, ou si, sous l'apparence du paradoxe, la pensée n'en est pas juste. Pour nous en rendre compte, lisons, étudions le texte, et définissons. *Le travail* — ce mot n'a pas besoin d'être défini : il se comprend assez ; nous verrons dans le cours de notre développement si nous aurons intérêt à distinguer le travail manuel du travail intellectuel — *est la meilleure et la plus efficace des distractions*. La meilleure, la plus efficace, voilà deux épithètes; elles ne sont pas synonymes, elles devront être étudiées à part. Je remarque de plus que ce superlatif relatif, *la meilleure, la plus efficace*, suppose une comparaison : nous y reviendrons. Allons au mot essentiel *distraction*, et rapprochons-le du premier : *le travail est une distraction*. Voilà évidemment ce qu'il faut d'abord établir, et si nous y parvenons il sera temps alors d'établir que c'est *la meilleure* et *la plus efficace*. Voilà les deux termes rapprochés, et il faut établir le rapport qui existe entre eux. *Le travail est une distraction*. Si je lis à la légère, si je ne considère pas les mots avec attention, il y a des chances pour que j'entende que le travail est un plaisir, et j'aurai des doutes sur la vérité de cette assertion. Car il semble bien, au premier abord, que ces termes s'excluent. Mais si je ne pousse pas plus loin la réflexion — (et remarquez, mes amis, que c'est la plupart du temps votre cas) — je n'éclaircirai pas ces doutes, et, confiant dans la sagesse

du maître qui a donné le devoir, j'irai, développant au hasard, sans souci de la nuance et de la vérité. Celui-ci réunit, vaille que vaille, quelques phrases de poète ou de rhéteur sur le travail agréable : « Le cultivateur qui part pour les champs s'en va tout joyeux à sa besogne; le tisserand chante en manœuvrant la navette; l'écolier studieux est content de venir en classe... » Ou bien encore, oubliant même ce mot si important de *distraction*, oubliant le texte précis, cet autre songe vaguement au travail et à ses avantages, et il écrit : « Par le travail, l'homme fortifie son corps, cultive son esprit, ennoblit son cœur »; il s'évertue à montrer les bienfaits du travail. Cet autre, un peu plus avisé, mais forcément maladroit, essaie de concilier ces deux idées de travail et de plaisir : « Si le travail ne procure pas toujours le plaisir directement, il en est toujours du moins un puissant agent; il assure en effet à l'homme une domination presque absolue sur la nature. L'homme dompte les animaux les plus robustes et les plus forts; il discipline aussi la nature végétale, puisqu'il arrive par une sélection ingénieuse à corriger l'aigreur des fruits sauvages et même à transformer certaines espèces pour son plus grand avantage. Il se sert même des poisons que lui procurent les plantes pour guérir les malades. Il sait ménager les éléments et s'en sert pour son profit. Il unit même entre eux *les inconciliables, le feu et l'eau, et du produit de leur union se créent des forces qui lui servent à assurer son empire sur le reste de la nature* (ceci veut dire sans doute que l'homme a inventé la vapeur) C'est le travail qui produit tous ces miracles, et avec lui naît le plaisir... Par le fait qu'il procure le plaisir, c'est une distraction : on peut même dire que c'est la meilleure, c'est-à-dire la plus morale : et pour le prouver, nous allons examiner successivement son action sur les trois facultés de l'âme... » Et il le fait comme il le dit, et il examine. Mais moi qui corrige les copies, je me dis : « Ce paragraphe sur la puissance de l'homme est assez bien tourné sans doute; ces vues sur les avantages du travail sont justes et morales, j'en conviens; mais ce n'est pas le sujet, *nunc non est his locus* : il ne s'agit pas de démontrer que le *travail est salutaire*, ni qu'il a permis à l'homme de soumettre la nature ; mais que c'est une *distraction*, et une *distraction efficace*, et la *meilleure des distractions*. » Et lisant

d'autre part les tirades poétiques sur le cultivateur qui siffle et le tisserand qui chante, je me dis encore : « Comment! les millions de paysans courbés sur la glèbe, peinant et suant pour faire produire à la terre un sac de blé, les millions d'êtres humains qui passent leur vie dans les mines de houille, d'argent ou de cuivre, toute cette masse douloureuse dont le travail incessant assure la subsistance de l'humanité, tout cela rit et chante? mais je n'entends que les efforts de la souffrance, et parfois les cris du découragement — Ah! c'est bien de chanter qu'il s'agit! » Au texte, revenons au texte, mes amis; au texte qu'il ne faut pas perdre de vue. Le travail est une *distraction*. Une distraction, entendez-vous? et non pas un plaisir, et non pas un bienfait, ni un trésor, ni une nécessité; non, une distraction. Eh bien! qu'est-ce qu'une distraction? — C'est ce qui *dis-trait*, ce qui *divertit*, ce qui détourne. Que veut dire Mme de Sévigné quand elle écrit à sa fille : « Votre souvenir est au-dessus des distractions; c'est lui qui les fait aux autres. Nos Etats ont beau crier, danser, boire, votre idée se sait toujours faire place? » sinon que rien ne peut détourner de son esprit l'idée, l'image de sa fille? Et que dit à Narcisse Néron parlant de Junie :

De son image en vain j'ai voulu me distraire,

sinon que rien ne pouvait le séparer de l'image de Junie : qu'il n'y avait pour lui aucune distraction à cette idée envahissante, absorbante? Et n'entendez-vous pas tous les jours dire de quelqu'un qui est en proie à une idée fixe : Il lui faudrait des distractions; il n'y a qu'un remède à son mal : c'est la distraction. Pénétrons-nous bien de ce sens; et nous allons voir le sujet s'éclairer, se préciser, se teindre de vérité, et nous voilà échappés au danger du bavardage et de l'à-peu-près, à plus forte raison du faux et du ridicule.

Qui dit « distraction » dit, en même temps, une chose qui distrait, et une chose dont on doit être distrait? De quoi donc avons-nous en général besoin d'être distraits? Est-ce de pensées agréables? Je ne le pense pas : on voudrait plutôt les prolonger. De pensées pénibles sans doute. On a besoin d'être distrait, quand on éprouve une douleur, un chagrin, quand on a un souci, enfin quand on *s'ennuie*. De ces quatre mots, lequel pensez-vous qu'il faille sou-

ligner? N'est-ce pas le mot *ennui?* L'ennui! si vous ne le savez pas par vous-même, ne vous souvenez-vous pas d'avoir lu, d'avoir entendu dire que c'est une maladie inhérente à l'humanité? N'avez-vous jamais entendu parler de ce grand poète qu'on a appelé le « grand ennuyé »? Ne savez-vous pas qu'il est un peuple plus particulièrement sujet à cette maladie? N'y a-t-il pas quelque phrase de Bossuet sur ce mal humain qui soit restée dans votre mémoire? Surtout ne vous rappelez-vous pas un des plus beaux articles des Pensées de Pascal, la misère de l'homme, — « Condition de l'homme : inconstance, ennui, inquiétude. — L'homme, quelque plein de tristesse qu'il soit, si l'on peut gagner sur lui de le faire entrer en *quelque divertissement*, le voilà heureux pendant ce temps-là... » Ah! nous approchons. L'homme, par sa condition, souffre, est malheureux, inquiet, ennuyé.

A ce mal y a-t-il un remède?— deuxième paragraphe. Sans doute il y en a beaucoup : les remèdes ce sont les distractions; c'est-à-dire tout ce qui empêchera l'homme de penser à la chose qui le fait souffrir, ou tout ce qui l'arrachera à l'ennui. Le travail est un de ces remèdes: c'est une distraction. Pourquoi? Comment? Parce qu'il occupe, parce qu'il absorbe notre esprit, et que, pendant ce temps-là, la douleur, le souci, l'ennui en sortent. Il est bien entendu que j'indique le développement, que je ne le fais pas, — mais qui ne voit combien il est facile? Notre propre expérience et les exemples vous le fourniront sans peine.

Enfin le travail n'est pas seulement une distraction, c'est la distraction la plus efficace et la meilleure. Comment développerons-nous ce troisième paragraphe? Un enfant même répondrait que c'est en le comparant aux autres, à savoir le jeu, le théâtre, les plaisirs, la promenade, le voyage, etc., toutes distractions efficaces, certainement, mais inégalement, parce qu'elles n'absorbent pas toutes également notre pensée, parce que toutes ne nous chassent pas entièrement hors de nous-mêmes, etc., toutes distractions aussi qui ne sont pas également bonnes. Le jeu est efficace, sans doute, mais que laisse-t-il après lui? On frémit en y pensant : en dernier ressort la ruine et le déshonneur. D'autres distractions, peut-être moins dangereuses, ne sont guère plus recommandables; d'autres sont innocentes, c'est vrai, mais com-

bien vides, puériles, indignes d'un homme! Le travail, en même temps que c'est un remède efficace contre le mal, est encore honorable, sain, utile. Ici s'arrête la démonstration. Pourtant on sent bien qu'il manque quelque chose pour que le devoir soit complet: c'est le conseil pratique. Nous avons prouvé que le travail est la meilleure des distractions. Cela ne suffit pas pour notre bien : il faut que ce que notre raison admet, notre volonté l'accomplisse. Il faut donc non seulement que nous croyions que le travail nous guérira sûrement du souci et de l'ennui; mais il faut encore que nous ayons le courage de travailler et de faire ainsi expérimentalement et à notre profit la preuve de ce que la logique et l'éloquence nous ont victorieusement démontré. Il ne sera pas mauvais d'indiquer ce point dans un dernier paragraphe.

Ai-je réussi à vous faire comprendre comment on pouvait de ce texte, qui vous a paru peut-être banal et ennuyeux, tirer un développement vrai, intéressant, moral même? Si oui, vous voyez comment nous y sommes arrivés : par un examen attentif du texte et par une juste définition des mots. Appliquez cette méthode, et vous vous en trouverez bien. Je vous le répète encore, un des défauts capitaux de vos copies, c'est la non intelligence du texte, d'où découlent la banalité, l'incertitude, le vague et le bavardage; et c'est forcé. Vous me direz que ce n'est pas un si grand mystère, que c'est faire beaucoup de bruit pour peu de chose, et que, quand vous aurez à écrire pour votre propre compte, vous saurez bien ce que vous aurez à dire. — Eh bien! ne vous y fiez pas : de plus habiles que vous se sont trouvés bien embarrassés. Il n'est pas aussi facile ni aussi ordinaire que vous pourriez le croire de voir clair dans sa pensée : un moyen d'y arriver, c'est de s'habituer à voir clair dans les pensées des autres.

Il est une troisième catégorie de devoirs qu'on est convenu d'appeler plus particulièrement littéraires, parce que le fond en est pris à la littérature générale ou aux littératures particulières; et j'en veux dire un mot, un mot seulement, parce que tout ce que j'ai dit sur l'étude du texte, sur la définition des mots, s'applique aussi bien à ceux-ci qu'aux autres.

Il est clair que pour pouvoir bien faire un devoir de ce genre,

la première condition est de savoir, et qu'aucune habileté ne pourra suppléer à l'ignorance de la question. Si l'on me demande d'expliquer la leçon de littérature qui se dégage de la satire de Régnier à Rapin, ignorant la satire, je n'ai qu'à m'abstenir, et me retirer du concours.

Aussi le premier conseil à vous donner, mes amis, c'est de lire avec soin les auteurs indiqués dans vos programmes: il y a à croire que toute question littéraire qu'on vous demandera de traiter se trouve directement ou indirectement dans les œuvres dont l'administration vous a recommandé l'étude. Or ces œuvres sont surtout des œuvres classiques du XVIIe siècle: les étudier, les bien connaître, c'est le moyen de ne pas s'égarer.

Voici deux sujets qui vous ont été proposés aux examens du mois de juillet: tous deux sont tirés de l'*Art poétique* de Boileau. Dans l'un on vous demandait de parler de l'exposition dans la tragédie. Les qualités de l'exposition dans la tragédie classique sont déduites par Boileau au troisième chant de l'*Art poétique*. Dans l'autre, un peu plus délicat (mais c'étaient les candidats à un examen supérieur qui devaient le traiter), on vous demandait de concilier, si vous le croyiez possible, deux opinions opposées sur l'usage de la raison dans la poésie : c'était encore Boileau qui était en jeu, Boileau le poète de la raison. On rapprochait de son nom et de sa doctrine un nom et une doctrine bien différentes: le nom et la doctrine d'Alfred de Musset, qui, vous le savez, était moins déraisonnable qu'il ne voulait le dire. Sans doute, pour traiter le dernier sujet, il fallait connaître un peu les théories romantiques; et qui ne les connaît pas un peu ? Mais il fallait surtout connaître Boileau.

Tout ce qui concerne l'exposition vous était fourni par les vers de Boileau et les notes qui les accompagnent :

> Que dès les premiers vers l'action préparée
> Sans peine du sujet aplanisse l'entrée, etc.,

et encore et surtout par les expositions des tragédies et des comédies qui figurent au programme de vos examens, à savoir : *Britannicus*, *Athalie*, *Tartufe*, *le Misanthrope*. Pouvez-vous vous plaindre de n'avoir pas les éléments d'un semblable travail ? Mais cette question de l'exposition dans les œuvres dramatiques classiques françaises se lie étroitement à une autre question, celle de la

conception dramatique française; elle en est la conséquence : c'est donc par cette vue générale que vous arriverez à traiter avec précision la question particulière de l'exposition. Et de là deux conseils très importants : 1° dans les devoirs de critique littéraire, songez aux généralisations; mais ne vous y perdez pas; 2° utilisez les exemples que doit vous fournir la connaissance des chefs-d'œuvre classiques, et pour cela connaissez-les bien, lisez-les, et accompagnez cette lecture par la lecture de quelques critiques sûrs, tels que Nisard, Sainte-Beuve, MM. Brunetière et Faguet : leur point de vue diffère; mais ils n'en concourent pas moins tous, je ne dis pas malgré la dissemblance de leurs méthodes, mais à cause de cette dissemblance même, à éclairer votre goût et votre jugement. Ce qui manque en général aux copies qui traitent de semblables sujets, c'est la *connaissance des textes;* vous ne paraissez pas *savoir* vos classiques. J'ose à peine dire qu'un (je dis *un*) candidat des derniers concours confondait Philinte et Madame Pernelle, le *Tartufe* et le *Misanthrope*, et, pendant tout le cours de la dissertation, parlait de Célimène comme de la femme d'Alceste. Certes c'est là une rare exception; vous n'ignorez pas à ce point Molière; mais vous ne savez pas faire usage de ce que vous savez; vous restez indécis, vagues, superficiels, et, pour quelques copies (bien peu en vérité) qui se distinguent précisément par ces qualités de solidité, d'honnêteté consciencieuse et de justesse que je vous prêche (et l'on voit bien que leurs auteurs ont été à bonne école[1]), que de médiocrités, que de pauvretés! Voilà, mes amis, un mal à guérir. Le remède, c'est la lecture, la lecture des textes suivie, méthodique, réfléchie, lente, répétée, soutenue de la lecture de quelques critiques de choix. J'aurai peut-être l'occasion de m'entretenir de nouveau avec vous, et j'appuierai alors ces dernières observations — un peu générales — de conseils pratiques; et, si vous le voulez bien, nous ferons ensemble deux ou trois de ces devoirs littéraires. Pour aujourd'hui, c'est assez. Cependant il faut que j'ajoute encore quelques conseils relatifs au style.

Vous n'attendez pas que je vous fasse *ex professo* une théorie du style; vous la trouverez d'ailleurs dans tous les manuels, et je

1. Je fais allusion à quelques copies d'élèves de l'école normale de Fontenay.

vous engage même à ne pas vous y perdre. Pénétrez-vous de quelques leçons pratiques, essayez de les comprendre : rendez-vous compte de l'idéal tout relatif que vous devez viser, et mettez tous vos soins à le réaliser. C'est quelque chose de plus pressant que les règles déduites dans les livres techniques que je veux vous dire.

Il faut avant tout avoir un sens très exact de deux défauts essentiels dont il convient de se corriger : la solennité prétentieuse et pédante, — et la vulgarité. Ces défauts, — je l'ai éprouvé souvent, — le professeur a beaucoup de peine à faire sentir aux élèves en quoi ils consistent et à en débarrasser leur style.

On croit à tort que le fait d'écrire nous impose l'obligation d'employer des tours extraordinaires, et des formes de langage particulières, inconnues au parler ordinaire. C'est une erreur. Il faut être simple. Mais d'autre part, sous prétexte de simplicité, il ne faut pas être vulgaire, et croire qu'il suffit de transporter sur le papier le laisser-aller de notre langage quotidien. C'est entre les deux qu'il faut se tenir. Voulez-vous me permettre une comparaison toute familière ? Chez nous, dans notre cabinet de travail, loin de tout témoin, nous avons souvent une tenue négligée, le vêtement flottant, le col ouvert, l'attitude abandonnée : je ne dirai pas que nous allons jusqu'au « débraillé », Dieu m'en garde ! mais parfois, soit lassitude, soit éducation médiocre, nous n'en sommes pas loin. Mais nous avons bien le sentiment de cette inconvenance relative, et, si l'on nous annonce un visiteur, nous nous hâtons de revêtir un costume plus décent, et, comme l'on dit, de nous « tenir mieux ». Quand, au contraire, nous allons dans le monde, nous « faisons notre toilette ». Qu'est-ce à dire ? Nous nous appliquons à ce que toutes les parties de notre vêtement soient propres et correctes : nous avons une attitude et une tenue qui témoignent de notre respect pour les personnes que nous allons visiter. Eh bien ! cette comparaison s'applique au style. Quand nous devisons entre amis, à la promenade, ou au coin du feu, notre parole a le décousu, l'imprévu d'une conversation qui va au hasard ; le désordre de la discussion, la familiarité des tours, le négligé du langage, la redite, l'exagération, l'impropriété, tout le flottant de l'à-peu-près, tout cela est admissible, nous sommes chez nous, c'est la tenue d'intérieur. Quand nous

écrivons, il n'en est plus ainsi. Nous devons avoir pour ceux à qui nous nous adressons tous les égards : il nous faut donc réunir nos idées dans un ordre aussi rigoureux que possible, éviter les répétitions, surveiller la pensée et son expression. C'est la toilette du style. Et de même que la toilette de l'homme de goût ne consiste pas dans le conflit des couleurs voyantes, ni dans la recherche des formes excentriques, mais qu'elle est proprement la correction, la sobriété, la parfaite proportion, la juste adaptation des vêtements au corps, et l'harmonie entre le ton, la forme des étoffes et notre âge, notre taille, notre condition, de même le style ne consiste pas dans l'emploi des formes prétentieuses, d'images truculentes, de tours recherchés; mais dans la rigoureuse déduction des arguments, dans la juste adaptation du mot à la pensée, dans la simplicité précise, correcte, sobre et expressive. Et il me semble que, quand on a bien compris cette vérité, on peut, même tout seul, travailler utilement à acquérir ces qualités. Relisons-nous soigneusement et demandons-nous à la fin de chaque phrase : Voyons, ceci est-il bien correct, c'est-à-dire conforme aux règles de la grammaire et de l'usage ? Ce tour est-il bien clair? Ce nom, ce verbe sont-ils propres, expriment-ils bien ma pensée? Voilà une, deux, trois épithètes? sont-elles nécessaires? utiles? justes? ajoutent-elles quelque chose au substantif? ou sont-elles au contraire banales, et telles que la phrase pourrait s'en passer? Voilà des adverbes? sont-ils bien expressifs? ne sont-ils pas, eux aussi, une surcharge pour la phrase au lieu d'être une lumière de plus pour l'idée? après Trissotin, n'abusé-je pas, moi aussi, de *superbement* et de *magnifiquement?* Oui; eh bien! supprimons, supprimons encore : pas d'adjectifs, pas d'adverbes inutiles. Autre défaut très fréquent dans les copies d'élèves novices : soignons le rapport du verbe avec le substantif : par exemple, on ne *remplit* pas un *but :* on l'*atteint.* Faisons cet examen attentivement, minutieusement (voilà des adverbes, mais ils disent ce que je veux dire). Cette négligence est une des causes les plus fréquentes de l'obscurité, de l'incertitude de la pensée. Ah! être précis, être vrai! vous ne sauriez croire quelle saveur et quelle valeur ces deux mérites donnent au style. Ce n'est pas que je blâme et que je repousse absolument l'agrément d'une jolie comparaison, d'une image poétique. Il s'en faut de

tout, surtout quand cette image, quand cette comparaison donnent du relief à l'idée. Mais commençons par le nécessaire : l'ornement viendra ensuite; et le nécessaire, c'est la correction, la simplicité, la clarté, la vérité : par vérité, j'entends la fidélité avec laquelle le mot traduit la pensée. Ayons d'abord un très vif sentiment de ces qualités essentielles du style, et, pour les acquérir, exerçons-nous d'abord comme il vient d'être dit, et, en même temps, lisons avec un très grand soin et une attention éveillée quelques passages de certains auteurs, comme La Bruyère et Montesquieu, qui, mieux que d'autres, peuvent nous montrer ce que la propriété des termes et l'art de les associer donnent de force à la pensée. Après la lecture de ces maîtres, la lecture de notre propre copie est salutaire : l'une nous montre ce qu'il faut faire, l'autre ce qu'il ne faut pas faire; toutes deux concourent au même résultat.

Albert Chabrier,

Professeur au lycée Louis-le-Grand, et à l'École normale de Saint-Cloud.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CHEZ LES INDIGÈNES MUSULMANS D'ALGÉRIE, NOTAMMENT DANS LA GRANDE-KABYLIE [1]

(Suite.)

IV

Le 14 mai 1879, M. Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, écrivait à M. Albert Grévy, récemment nommé gouverneur général de l'Algérie : « J'ai un très vif désir de mettre sans aucun retard à l'étude toutes les questions qui se rattachent à l'instruction publique dans les départements d'Algérie; et parmi ces questions, celles que soulève l'instruction primaire sont de nature à occuper la première place au point de vue de notre influence sur la race indigène ».

Le ministre avait envoyé en Algérie deux inspecteurs généraux, MM. Stanislas Lebourgeois et Henri Lebourgeois [2]; ils en revinrent avec des rapports, qui complétaient celui de M. Masqueray sur l'instruction primaire en pays kabyle. Le 11 octobre 1880, le ministre adressait une nouvelle lettre au gouverneur général. Cette fois, il désignait le point où devaient se porter les efforts, et c'était précisément la Grande-Kabylie : « De toutes les parties de l'Algérie, elle est la mieux préparée à l'assimilation par le caractère, les mœurs et les coutumes de ses habitants... Il n'y a pas une contrée dans la colonie où nos instituteurs soient plus impatiemment attendus, où les populations se montrent plus empressées à nous faciliter les moyens d'y ouvrir des écoles. Il est temps que l'Uni-

---

1. Voir la *Revue* des 15 novembre et 15 décembre 1891.

2. Stanislas Lebourgeois, *Rapport sur une mission en Algérie;* Paris, Paul Dupont, 1880. — Henri Lebourgeois, *Rapport sur la situation*, etc.; Paris, Imprimerie nationale, 1880. — Le rapport de M. Masqueray, qui remonte à 1874, se trouve en annexe dans celui de M. H. Lebourgeois. — La lettre de M. Jules Ferry est en annexe dans le rapport de M. St. Lebourgeois. Elle ne se trouve ni à l'*Officiel* ni dans les principaux journaux ou bulletins universitaires.

versité réponde à cet appel. Je n'ai pas à vous rappeler le chef kabyle, Si-Lounis[1], qui s'est fait l'interprète de ses coreligionnaires, en vous demandant, à une de vos réceptions, *de l'eau et des écoles.* » Le ministre faisait remarquer qu'au moment où le régime civil succédait en Kabylie au régime militaire, « c'est par les écoles que nous réaliserons le plus aisément, je dirai même avec le plus d'économie, les améliorations désirables ». Il annonçait l'intention de créer tout d'abord quinze écoles dans le ci-devant cercle de Fort-National. Il estimait la dépense totale à 225,000 francs et offrait d'y contribuer pour les trois quarts si le conseil général du département d'Alger consentait à prendre le reste à sa charge, les traitements du personnel enseignant devant, en outre, incomber à l'Etat.

Cette lettre-programme fut accueillie avec faveur, non seulement en France, où la *République Française* déclarait « qu'il n'est guère de document plus important dans l'histoire de l'Algérie », mais aussi dans la colonie. Le *Petit Colon* écrivait : « Le ministre a fini par entendre nos vœux ». L'*Akbar* félicitait M. Jules Ferry et ajoutait : « Cette mesure va démontrer aux Kabyles, si disposés à envoyer leurs enfants dans nos écoles pourvu que l'on ne fasse aucun effort pour les détourner de leur foi religieuse, que la France est désormais décidée à exercer sa domination dans un autre but que celui de percevoir des impôts ». Dans l'*Indépendance* de Constantine on lisait : « Nous avons autant à gagner que les indigènes au rapide développement parmi eux de l'instruction publique ».

Les indigènes se montraient, en effet, très favorables à la diffusion de l'enseignement français. Dès 1878, ceux de Constantine adressaient une pétition à l'inspecteur d'académie ; le 29 octobre 1880 paraissait une lettre de ceux d'Alger, remerciant la France « de songer enfin à arracher leurs enfants à l'ignorance[2] ».

1. Il est aujourd'hui encore *président* de la confédération des Aït-Irdjen, commune mixte de Fort-National, et l'un des protecteurs les plus dévoués de nos écoles. Son frère, feu Si-Moulla, s'est montré dans l'insurrection de 1871 fidèle à la France ; il a laissé un renom de savant et de lettrés et les auteurs de *La Kabylie et les coutumes kabyles* lui doivent les plus précieux renseignements.

2. Pièces annexes aux deux rapports précités.

On eut bientôt une preuve nouvelle de leurs bonnes dispositions. En janvier 1881, M. Masqueray, directeur de l'école des lettres d'Alger, qui a rendu tant de services pour la connaissance intime de l'Algérie, fut chargé d'une mission dans la Grande-Kabylie, dans le double dessein de sonder les véritables dispositions des intéressés et de déterminer les meilleurs emplacements pour les nouvelles écoles. Au bordj de Fort-National, l'Administrateur, M. Sabatier, avait convoqué les délégués d'un grand nombre de tribus. Il y avait là près de 800 personnes, des *amin*, des *oukil* et des *tamen*, ceux-ci « de petites gens, de tout âge, aux burnous salis par la terre, mais de mine intelligente et passionnée ». Les amin et les oukil, c'est-à-dire l'aristocratie, entrèrent dans une salle, et les tamen restèrent dans la cour. Alors entre ceux-ci et M. Masqueray s'établit un dialogue des plus curieux, et qu'il faut lui laisser exposer[1] :

« Enverrez-vous vos enfants? — Nous les enverrons. — Nos écoles seront ouvertes à tous, aux pauvres comme aux riches. — Bravo! — On n'y prononcera pas un mot de religion, ni de religion chrétienne, ni de religion musulmane. — C'est bien, cela! — Nous y enseignerons, outre la langue française, le calcul, l'histoire et la géographie, des métiers manuels pour que vos enfants trouvent à vivre dans le monde. — Bravo! » — Un vieillard gravit les marches du perron, et se tenant près de nous, dit à haute voix : « Nous voulons que nos enfants aillent à l'école, afin d'être gouvernés directement par vous ». — Un homme jeune lui succéda, très vif, évidemment chef de parti; il s'écria : « Oui, nous ne voulons plus être mangés par nos amin ». — M. l'Administrateur atténua l'effet de cette parole révolutionnaire : « Aujourd'hui, jour de paix et de concorde, dit-il, nous n'avons point à récriminer contre le passé ». Nous ajoutâmes : « Asseyez-vous tous à terre, puis que ceux qui veulent l'école se lèvent, et que ceux qui ne la veulent pas restent assis. » Une dizaine environ sortit de la cour : tout le reste s'assit, puis se leva sans exception.

Nous rentrâmes ensuite dans la salle où les amin et les oukil se tenaient silencieux, et l'interprète, traduisant nos paroles, leur dit : « Vous avez entendu. Que dites-vous à votre tour, vous qui êtes les plus riches et qui tenez de si près au gouvernement? » — Un amin répondit : « Nous exécuterons les ordres du beylik[2] ». — Je l'interrompis : « Ce n'est pas cela que nous vous demandons. Personnellement et sans contrainte aucune, donnerez-vous le bon exemple? Enverrez-vous vos enfants, ou si vous en aviez, les enverriez-vous? »

1. Rapports inédits de M. Masqueray. Archives de l'académie d'Alger.
2. Gouvernement.

On répliqua : « Les Kabyles sont pauvres; ils ont besoin de leurs enfants pour garder leurs troupeaux, ou même pour nourrir leurs familles. Beaucoup de très jeunes gens sont envoyés comme colporteurs en pays arabe et reviennent tous les ans avec un petit pécule. Comment iraient-ils à l'école? » — « Ces sortes de calculs, répondis-je, ont lieu même en France; mais nous vous prouverons que c'est là de l'intérêt mal entendu.... Ensuite? » — « Ensuite, ceux d'entre nous qui seront exposés à des revendications n'ont aucune autorité sur leurs subordonnés. » — Je répondis : « Là n'est pas la question. Indépendamment de toute politique, dans l'intérêt de vos enfants et de vos compatriotes, voulez-vous, oui ou non, les écoles françaises? Voici mon registre; j'écrirai vos noms et vos réponses, sans qu'il en résulte rien de fâcheux pour vous si vous refusez ». — L'amin de Djemâa-Sahridj répondit : « Oui »; celui d'Ichériden[1] répondit : « Non ». — Je me servis alors de cette formule : « Qui pense comme l'amin de Djemâa-Sahridj? Qui pense comme l'amin d'Icheriden? »

M. Masqueray recueillit ainsi, dans ce singulier plébiscite scolaire, 51 *oui* et 16 *non*, représentant les suffrages des amin de 67 villages. Si les chefs n'avaient pas montré la même unanimité que leurs subordonnés des kharouba, la manifestation restait encore imposante. D'autres réunions eurent lieu dans les régions les plus diverses de la Kabylie. La plus curieuse est celle qui se tint chez les belliqueux Ittouragh et Illiten, que la célèbre prophétesse Lalla-Fatma avait entraînés à la guerre sainte en 1857. C'était dans ce même village de Soumeur, dont elle avait fait un des foyers de l'insurrection, c'était près du frêne sous le feuillage duquel elle groupait ses auditeurs, que M. Masqueray convoqua les siens. Son succès fut encore plus grand qu'à Fort-National : l'approbation devint unanime quand l'orateur eut répondu à toutes les questions qui préoccupaient les montagnards :

« Est-il bien convenu, leur dit-il, que dans nos écoles ni les marabouts français, ni les marabouts musulmans n'auront d'autorité? La religion restera en dehors de l'école. Chacun naît et meurt dans la religion de son père, et c'est Dieu seul qui distingue entre nous au jour du jugement. — Très bien! Voilà une sage parole. Mais apprendrez-vous la langue arabe à nos enfants? — Nous la leur

1. Le lieu où fut livré le dernier combat de 1857, et où succomba l'indépendance kabyle. Il fut encore le théâtre d'une sanglante affaire dans l'insurrection de 1871. Chose singulière, ces deux combats eurent lieu le même jour des deux années : le 24 juin.



apprendrons comme langue étrangère au sortir de l'atelier. Vous êtes Kabyles, et la langue arabe ne vous sert que quand vous voyagez en pays arabe. Nos écoles seront fondées en vue des intérêts communs des Kabyles et des Français, et s'il s'y trouve quelque défaut, Dieu nous suggérera le moyen d'y remédier. Un dernier mot. Nos écoles seront absolument gratuites, ouvertes aux enfants des pauvres aussi bien qu'à ceux des riches — Nous remercions votre gouvernement béni, et nous vous promettons de vous envoyer nos enfants [1] ».

« Les Kabyles sont pauvres, ils ont besoin de leurs enfants pour garder leurs troupeaux », telle est l'objection la plus fréquente et la plus sérieuse qui nous ait été faite par les indigènes. N'est-il pas curieux de retrouver chez ces paysans de l'Atlas, exprimées presque dans les mêmes termes, les répugnances et les préventions de certains paysans français d'autrefois — et peut-être encore d'aujourd'hui? — Les nôtres étaient même plus platement prosaïques. Aux inspecteurs que M. Guizot avait chargés de l'enquête préliminaire à la grande loi de 1833, ne répondaient-ils pas : « Il y a les oies à garder et les champs à glaner », ou bien : « C'est de pain que nos enfants ont besoin et non de livres », ou bien encore : « Plutôt que d'aller à l'école, ils feraient bien mieux d'aller curer le fossé [2] ».

Au mois de mai de la même année, le directeur de l'école des lettres d'Alger reparut en Kabylie, et j'eus la bonne fortune de l'y accompagner. Nous vérifiâmes de nouveau les emplacements : nous vîmes les Administrateurs français, les présidents des confédérations, les amin des villages, et les bonnes dispositions de la population et de ses chefs indigènes nous furent de nouveau confirmées. Des pourparlers s'engagèrent pour l'acquisition des terrains. On pouvait craindre que les rivalités de service entre la hiérarchie académique et la hiérarchie administrative, l'embarras que semblait causer à l'académie d'Alger la perspective d'avoir à créer et à surveiller des écoles en ces pays perdus, enfin la multiplicité contradictoire des idées et des projets mis en avant, ne retardassent l'heure de la mise à exécution.

---

1. Il est regrettable qu'après dix années écoulées, aucune école n'ait été fondée dans le pays. Le nouvel Administrateur du Djurdjura vient de mettre un projet à l'étude.

2. Jules Simon, l'*Ecole*.

Le ministre résolut de couper court aux difficultés en faisant un choix dans les emplacements déjà reconnus, et en faisant bâtir aux frais du ministère. Par arrêté du 23 août 1881, M. Scheer fut chargé de l'organisation de l'enseignement en Kabylie et de la surveillance des travaux de construction. M. Scheer, alors instituteur à Fort-National, parlant avec facilité les deux langues arabe et kabyle, connaissant le pays village par village et pour ainsi dire homme par homme, fut le plus précieux des collaborateurs. Le décret du 9 novembre 1881 créait huit écoles, qu'il désignait nominativement; il prescrivait au recteur d'Alger de procéder à l'acquisition des terrains sur les bases des promesses de vente négociées par M. Masqueray. C'était un fait nouveau que la formation d'un domaine universitaire dans ce pays sauvage; il n'était pas moins inouï de voir le ministère de l'instruction publique assumer seul la charge de ces créations. Cette initiative était cependant indispensable, car de longtemps on ne serait sorti de la période des essais et de tâtonnements.

Pour préparer des maîtres aux futures écoles on fit appel à l'élite des instituteurs de la métropole et de la colonie : on exigeait d'eux qu'ils eussent obtenu le brevet supérieur, et, comme il s'agissait de vivre en pays musulman, qu'ils fussent mariés. Avant d'entrer en fonctions, ils devaient suivre pendant six mois une sorte de cours normal, qui devait d'abord être établi à Tizi-Ouzou, et qui le fut ensuite à Fort-National, où le génie militaire prêta des locaux pour les habitations et pour les cours. L'enseignement devait porter sur la langue kabyle et aussi sur les coutumes du pays, qu'il importe de bien connaître pour éviter de froisser les idées si particulières des indigènes.

A cet enseignement on put joindre, grâce au dévouement du Dr Ramonet, alors médecin militaire à Fort-National, des notions usuelles de médecine, de chirurgie et d'hygiène. Dans les tribus éloignées du chef-lieu de commune, l'indigène ne peut espérer aucun secours médical en temps utile; il est donc obligé de recourir à ses *toubib* qui en sont encore à la science du moyen âge arabe et dont les remèdes sont plus redoutables que le mal. Si sommaire que fussent les notions de l'instituteur, si élémentaire la petite pharmacie qu'on adjoignait à son école, il était appelé à rendre aux indigènes de très grands services. Il obtenait

au milieu d'eux le prestige d'une science pratique, les moyens de capter leur confiance, de se les attacher par la nécessité et la reconnaissance, d'assurer ainsi par sa seule influence la fréquentation de son école. Les maladies des indigènes sont peu compliquées, les remèdes à leur appliquer sont très simples, nullement dangereux à manier, faciles à cataloguer. C'est là un moyen de popularité que ne négligent dans les tribus ni les Pères et les Sœurs de Notre-Dame d'Afrique, ni les missions anglaises qui y sont un peu trop répandues. Le cours normal de Fort-National, ainsi constitué, fonctionna pendant deux années et donna deux générations de maitres excellents, parmi lesquels les Verdy, les Mailhes, les Gorde, qui peuvent être considérés comme une élite dans le corps de nos instituteurs algériens.

Les nouvelles écoles fonctionnaient à peine quand le sous-préfet de Tizi-Ouzou ayant déclaré aux indigènes qu'ils n'étaient point « obligés » d'y envoyer leurs enfants, elles perdirent d'un seul coup environ la moitié de leur effectif ; mais que, dans ces conditions, elles en aient conservé l'autre moitié, j'y trouve le meilleur argument en faveur de leur vitalité. Le cours normal de langue et coutumes kabyles cessa de fonctionner ; les communes cessèrent de fournir des médicaments aux écoles. M. Scheer, qui était, en Kabylie, la cheville ouvrière de l'œuvre, fut envoyé à l'autre bout de l'Algérie, à Batna. Diverses influences pesèrent sur le ministère pour qu'il renonçât à la complète exécution de son plan. On avait déjà construit quatre écoles, n'était-il pas bien suffisant de construire les quatre autres qu'avait promises le décret de novembre 1881 ? Et même à quoi bon construire ces quatre ? Pourquoi une telle libéralité envers des communes assez riches pour faire face aux obligations que leur imposaient nos lois scolaires, notamment le récent décret du 13 février 1883? On affirmait que les Administrateurs étaient inquiétés et découragés par l'initiative ministérielle. Sans eux — et ceci nous n'avons jamais songé à le contester — on ne pouvait ni construire des écoles dans des conditions satisfaisantes de bon marché, ni en assurer la fréquentation. Eux seuls pouvaient obtenir des indigènes des sacrifices pécuniaires, de la main-d'œuvre gratuite ; eux seuls, avec l'autorité qu'ils avaient héritée de leurs prédécesseurs militaires, avec les pouvoirs arbitraires que leur conférait le *Code de*

l'indigénat, pouvaient triompher de la mauvaise volonté ou de l'indolence des parents. Le ministère, sous les premiers successeurs de M. Jules Ferry, résista longtemps à ces objurgations : il décida, encore en 1884, que les quatre autres écoles promises seraient construites, cette fois par les communes, et qu'il mettrait à leur disposition une somme de 225,000 francs. Puis, la pression s'accentuant, et bien que la situation de ses établissements se fût beaucoup améliorée depuis l'arrivée de M. Jeanmaire au rectorat d'Alger, il consentit à une sorte de liquidation de l'entreprise. Le décret du 18 mai 1887 fit rentrer les écoles ministérielles dans le « droit commun » et en fit remise aux communes; il leur fit également concession des terrains acquis en 1881 et d'une contenance d'environ dix hectares.

Des trois communes mixtes auxquelles s'adressait cette libéralité, deux ont répondu aux espérances qu'on avait pu fonder sur elles: celles de Fort-National et du Djurdjura. La troisième, celle d'Azeffoun, entrée en possession de l'école ministérielle de Mira, n'a pas encore réussi à en créer d'autres sur son vaste territoire et pour sa population de 24,000 musulmans. Cette école de Mira, dont les constructions se sont écroulées, soit par suite de malfaçon, soit par l'effet d'un tremblement de terre, se survit dans des espèces de baraques; et, quand on parle du peu de zèle des Kabyles pour l'instruction, il est bon de noter que, sur les ruines de leur école, en l'absence de toute obligation légale, cent élèves indigènes s'obstinent à recevoir des leçons de l'instituteur Laffarguette. Une autre commune mixte, dont on aurait pu attendre beaucoup, celle de Haut-Sebaou, s'est contentée jusqu'à présent, pour ses 38,460 indigènes, des deux petites écoles: celle de Çouama, installée dans une pauvre mosquée, tenue par un simple moniteur indigène, et, sur cinquante élèves inscrits, en offrant une trentaine présents; celle d'Agoussim, établie d'abord à peu près dans les mêmes conditions, puis transférée à Tabouda.

Cependant l'initiative prise en 1881 n'a pas été sans résultat: les trois écoles aujourd'hui survivantes du premier projet, et qu'on appelle encore dans le pays écoles *ministérielles*, celles de Taourirt-Mimoun (tribu des Beni-Yenni), Tizi-Rached, dans la commune mixte de Fort-National, et Djemâa-Sahridj, dans la commune de pleine exercice (récemment formée) de Mékla, sont, au point

de vue des bâtiments, les plus belles et les plus vastes de la Grande-Kabylie. Elles rendent des services proportionnés à ce qu'elles ont coûté, encore que l'architecte ait, suivant l'habitude de la corporation, notamment dépassé le devis primitif et les intentions du ministère. La première est à trois classes[1]; les deux autres, construites sur un type identique, sont à quatre classes. La fréquentation la plus faible est celle de Tizi-Rached ; sur 138 élèves inscrits, je n'ai trouvé, en novembre 1890, que 92 présents. Il est vrai que c'était jour de marché; mais d'une façon générale la population de ce pays, uniquement adonnée à l'agriculture, toute rurale, très routinière, considérée comme arriérée même par ses voisines, est une des moins avides d'instruction. L'amin du village, lors de la réunion convoquée en janvier 1881 à Fort-National par M. Masqueray, avait résolument voté *non*. Les écoles de Djemâa-Sahridj et Taourirt-Mimoun, situées en des pays d'industrie et de colportage, qu'habite une population intelligente et vive, donnent plus de satisfaction. Sans être annoncé, j'ai trouvé dans l'une 176 élèves présents sur 196 inscrits; dans l'autre, 121 présents sur 133.



Visitons une de ces écoles. Prenons, par exemple, celle de Djemâa-Sahridj.

Elle est située près de ce joli village kabyle où gazouillent de toutes parts les sources, où sous les pierres des fontaines se mussent de grosses anguilles, dont la vie est sacrée pour tous, héritières de la vénération qui s'attachait, dans Carthage, aux lottes de Salammbô.

Djemâa-Sahridj est dans le pays une manière de centre intellectuel. Outre notre école, il y a celle qu'ont fondée les jésuites, qu'ont reprise les Pères Blancs, qu'ils ont ensuite confiée aux Sœurs de leur ordre.

Le chef de la tribu des Aït-Fraoucen, le vieux Cheikh-Mohand, est un lettré, un marabout. Il a été professeur d'arabe dans un de nos établissements; il lit le Koran et même le comprend; il a

1. De même que l'école ruinée de Mira.

toujours manifesté la plus vive sollicitude pour l'instruction européenne et pour notre école indigène qu'il a vu bâtir.

Le village possède une assez jolie mosquée, à l'ombre de palmiers stériles qui sont les seuls de la Kabylie. Sur la grande place du marché, çà et là, on distingue des squelettes humains à fleur de terre : c'est qu'on a mal enterré les ancêtres ou que les orages ont lavé les terres. Les Kabyles ne s'en inquiètent pas autrement. Leurs sépultures sont très simples : un trou pratiqué dans une berge ou creusé dans le chemin à trente centimètres de profondeur, et revêtu de lames de schiste. Jamais d'inscription. Aucun culte. Ils n'ont pas sur cet objet les mêmes idées que nous.

L'école est en bas du village. Deux étages pour les logements du personnel enseignant. Au rez-de-chaussée, les quatre classes.

Le costume des écoliers est celui de leurs pères : une *gandoura* de laine qui descend jusqu'au genou et un burnous à capuchon ; sur la tête une *chéchia* ou calotte de feutre rouge. C'est tout. Ce ne sont que les riches qui ont des chaussures à l'arabe, et les élégants qui portent des culottes. Les pieds nus reposent sur la dalle nue.

Des têtes éveillées, de grands yeux noirs ou bleus; des types de *chez nous* ; çà et là, très rarement, de fins visages arabes, et d'autres qui révèlent un mélange de sang noir.

Dans mes tournées j'ai vu de ces écoliers qui semblaient bien pauvres. Le burnous n'avait plus de couleur, ou plutôt les avait toutes; troué, rapiécé, effiloché. La chemise de laine usée, élimée, ajourée, réduite à une sorte de charpie, ne tenait plus ensemble que par la persuasion et par des reprises de fil gros comme un câble, laissant, par endroits, la poitrine et les flancs nus. De la dignité dans cette gueuserie. Des hidalgos ! Les plus misérables n'étaient pas les moins intelligents. L'instruction que nous leur donnons leur sera quelque jour un patrimoine, le seul.

Qui croirait que des gens sans culottes puissent avoir des parapluies? Ils en ont ! D'énormes pépins en grosse cotonnade, une espèce qui tend à dipsaraître dans les campagnes de France. Quand on pense que Louis XIV n'a pas connu le parapluie !

Entrons dans les classes et commençons par les tout petits.

Ici l'enseignement est bien simple : ce sont des leçons de choses et d'images. On leur apprend les mots français usuels pour

désigner les parties du corps, les pièces du vêtement, les animaux domestiques ou sauvages. Puis de petites phrases : « As-tu une chéchia? — Oui, j'en ai une. — Qui a tissé ton burnous? — C'est ma mère. — Le maître a-t-il une culotte? — Il en a une. »

Oui bien, il en a une, le maître kabyle! Et il en est fier et il l'exhibe. Car, depuis qu'il est adjoint ou moniteur, il est devenu une manière de *sidi*, c'est-à-dire de monsieur.

Si l'on passe aux classes supérieures, on est surpris du progrès accompli en moins de deux ans. Les écoliers parlent français facilement, correctement, presque sans accent. Ou s'ils en ont, c'est parce que beaucoup des instituteurs algériens sont originaires de notre Midi et que l'Algérie elle-même est un Midi.

Il est curieux d'entendre ces gamins en burnous vous parler d'Annibal, de Carthage, des guerres puniques. Ils connaissent Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Napoléon, et le maître ne manque jamais de leur faire remarquer combien nous nous sommes mieux conduits avec Abd-el-Kader ou Lalla-Fatma que les Romains ou les Anglais avec nos héros malheureux.

Le calcul, le système métrique n'ont plus de secrets pour eux, et je les vus résoudre des problèmes dont je ne me serais point tiré aussi prestement.

Le vieux Cheikh-Mohand et le garde champêtre en burnous bleu assistent tout attendris à ces exercices.

La sortie de la classe s'opère en rang, au chant des airs patriotiques, français bien entendu, comme *Le Drapeau de la France* ou *Nos vaillants soldats*.

J'ai dit qu'il y avait des élèves indigènes dans les écoles bâties pour les Européens. La réciproque est vrai : pas une école kabyle où je n'aie vu sur les bancs, mêlés aux têtes à chéchia, des fils de colons ou de petits fonctionnaires,

J'avais des préventions contre ce mélange des deux races, et, en outre, je doutais qu'il fût possible aux indigènes d'aller du même pas que leurs camarades français. Eh bien! j'en suis revenu.

Les femmes d'instituteurs français laissent leurs fils et même leurs fillettes s'asseoir parmi les petits musulmans de leur âge : toutes m'ont assuré qu'elles n'y avaient jamais entrevu l'ombre d'un inconvénient.

D'autre part, j'ai collectionné des compositions : à l'école de Fort-National, ni en style, ni en orthographe, ni en calcul, les petits Kabyles ne le cèdent à leurs camarades français. Parfois on voit quatre ou cinq noms musulmans s'aligner en tête de liste. Le jour de la distribution des prix, on est surpris de voir combien de Mohamed et de Belcassem sont proclamés parmi les lauréats. Au commencement, on distribuait, comme prix, des livres dorés aux Européens et des vêtements aux indigènes. Les élèves musulmans s'en sont offensés. Ces va-nu-pieds préfèrent un volume de Jules Verne à une paire de souliers.

Assurément il entre dans leur ardeur pour l'instruction des calculs utilitaires. Ils rêvent, quand ils auront conquis leur certificat d'études, de devenir moniteurs dans quelque école, *khodja* ou interprètes, *chaouch* ou huissiers auprès d'une justice de paix, au besoin facteurs ruraux ou cantonniers. N'oublions pas que « les Kabyles sont pauvres ».

Et puis, est-ce qu'en France nous recherchons toujours et uniquement la science pour la science ?

Comme on a vivement récriminé contre les dépenses de construction pour ces trois écoles, qu'on a qualifiées naturellement de « palais scolaires », je voudrais dire quelques mots pour leur défense. Il est vrai qu'elles ont coûté plus cher qu'on ne l'avait prévu : quarante-cinq mille francs en moyenne. Mais il a fallu hisser les matériaux quelquefois sur des hauteurs de quatre cents mètres, consolider des terrains détrempés par les sources, faire porter les briques, les pierres, même la chaux, à dos d'âne ou de mulet, et un bourricot, dont la journée revient à trois francs par jour, ne porte pas beaucoup de matériaux à la fois par les mauvais sentiers ou par les gués des rivières.

« Palais scolaires », c'est bientôt dit. Je crois que ce luxe relatif n'a pas été inutile. C'est un premier enseignement donné aux indigènes que ces confortables maisons à la française. Elles contribuent à leur donner une idée du prix que nous attachons et qu'ils doivent attacher à l'instruction. Elles les avertissent que c'est chose grande et noble : une chose *impériale*, comme disait Luther; une chose *beylikale*, comme ils disent. Et ils voient le drapeau de la France flotter sur la façade.

Elles leur donnent encore d'autres leçons. Connaissez-vous la

maison kabyle? Elle est construite en pierres, comme les nôtres; elle est couverte, comme elles, d'une toiture en tuiles ; mais là s'arrête la ressemblance entre les demeures des sédentaires de là-bas et celles des sédentaires de France.

Au seuil de la maison kabyle se hérissent les pointes de roches ou les feuilles tranchantes des schistes, se creusent des trous, s'étalent les flaques de boue et d'argile glissante.

Si vous franchissez le seuil, prenez garde; car la maîtresse poutre de la porte est basse et, si vous n'êtes pas averti, vous allez vous faire une bosse au front.

S'il y a une cour intérieure, c'est un marais. S'il y a un escalier, c'est un casse-cou, aux marches étroites, usées, glissantes. Allez doucement et serrez-vous bien contre le mur : il n'y a pas de garde-fou. J'ai vu un de mes compagnons de route descendre plus vite qu'il n'était monté, car il descendait sur les reins.

Les pièces de l'habitation semblent des antres, tant il y fait sombre. A la vérité, il y a des ouvertures, mais on ne peut leur donner le nom de fenêtres. Elles ne sont fermées ni de vitres, ni de volets, et les courants d'air sont là comme chez eux. Elles sont toujours petites, mais jamais de la même grandeur, jamais de la même hauteur, jamais de forme géométrique.

Le montagnard ne sait ce que c'est que la ligne droite ou la symétrie : les flancs des murs inclinés, surplombants, vallonnés, disent son peu de familiarité avec le fil à plomb.

Ne cherchez pas de lit : on couche sur des banquettes irlandaises de maçonnerie ou de terre battue. Sur le sol inégal vous trébuchez; vous vous heurtez contre les poutres mal équarries, noueuses, tordues, gibbeuses, qui se dressent çà et là pour soutenir le toit.

Pas de foyer devant lequel vous puissiez étendre vos vêtements trempés par les orages de montagne; mais un brasier dans un coin ou simplement au milieu de la pièce, et une âcre fumée qui flâne longtemps sous les poutrelles noircies et luisantes de suie, avant de trouver son issue par quelque trou du toit.

Il y a douze ans, le montagnard ne voyait guère autour de soi, en fait d'édifice européen, que le bordj du commandant militaire ou les maisons des colons, rarement fortunés. Et là il ne se sentait pas chez lui. Dans l'école, au contraire, bâtie tout exprès

pour lui, où son fils est si bien accueilli, il cesse d'être dépaysé: l'instituteur a pour lui les égards qu'on doit aux parents d'élèves, le faisant entrer partout, lui montrant et lui expliquant tout.

Et le montagnard réfléchit. Les mérites de la ligne droite se révèlent à son intellect; il commence à comprendre ce que c'est qu'un seuil, une porte, une fenêtre, un tuyau de cheminée.

J'ai visité la Kabylie à dix ans d'intervalle, revoyant les mêmes demeures et les mêmes gens. J'ai été frappé des progrès accomplis. J'ai trouvé de vraies cheminées, des fenêtres avec des vitres, des lits à l'européenne, des tables sur lesquelles une nappe à peu près blanche était étendue, et sur les murs en pisé le portrait de M. Eiffel et le profil de sa tour.

Pour inculquer à n'importe quel peuple ce que nous appelons notre civilisation, il faut peut-être commencer par lui donner les mêmes besoins matériels que nous, éveiller en lui les mêmes idées de bien-être, de confort, de propreté, et de lignes régulières.

C'est par là, d'abord, que nous ferons de l'indigène un membre utile de notre communauté, un consommateur de nos produits et un producteur. Avec le désir du mieux, nous lui donnerons le goût du travail. Nous vaincrons son apathie; nous lui apprendrons qu'il y a cent façons autres que la guerre sainte d'occuper son activité; nous lui créerons des solidarités avec nous.

L'école « ministérielle », le « palais scolaire » aura son rôle dans la lente transformation des mœurs indigènes. C'est une maison qui prêche.

(La fin au prochain numéro.) Alfred RAMBAUD.

LA CHASSE A LA ROUTINE

De grands progrès ont été, sans contredit, accomplis dans nos écoles; mais il en reste encore beaucoup à faire. La routine est loin d'avoir disparu; les bonnes méthodes ne sont pas partout appliquées; nombre de maîtres sont négligents, inattentifs, ou peu au courant des procédés intelligents et rationnels. Un de nos inspecteurs d'académie a cru utile de relever les lacunes et les erreurs qui lui ont été signalées par les rapports des inspecteurs primaires, et il en a fait l'objet d'une circulaire destinée à être lue et commentée dans les conférences pédagogiques. Nous avons cette circulaire sous les yeux.

Sans doute, elle retrace un tableau qui n'a rien de réjouissant. On serait tenté, au premier abord, de jeter un voile sur des misères qui risquent de nous discréditer aux yeux de juges malveillants ou de mauvaise foi. Mais il importe bien plus de voir le mal en face et d'en indiquer le remède que de chercher à faire illusion et de proclamer que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possible. Trop d'optimisme engendre l'insouciance; il vaut mieux se rendre compte de la réalité; sans exagérer les défectuosités qui subsistent encore, on ne peut que gagner à signaler aux inspecteurs, aux professeurs d'école normale et aux instituteurs de bonne volonté, le mal à combattre, les erreurs à corriger. D'ailleurs la routine suivie par quelques-uns ne fait que mieux ressortir les efforts si louables de beaucoup d'autres et ne peut qu'encourager ces derniers à persévérer dans la voie où ils sont entrés.

Le rapport de l'inspecteur d'académie relève d'abord les négligences matérielles de certains maîtres, les retards, les absences, les irrégularités, l'incurie, la malpropreté et le désordre des salles. Des devoirs criblés de fautes ne sont pas corrigés; ils sont donnés sans réflexion et sans choix. Les classes ne sont pas pré

parées ; on fait une dictée qui se trouve déjà dans les cahiers trois semaines auparavant; on fait une application de la règle des adjectifs au moyen d'une dictée qui ne contient presque aucun adjectif ; on arrive à la leçon de morale sans y avoir songé; on corrige un problème en se fiant à la solution donnée par un journal d'instruction primaire, sans s'apercevoir que, par suite d'une erreur d'imprimerie ou d'une inadvertance de l'auteur, la solution est fausse ; les élèves qui l'ont donnée juste sont blâmés.

Trop souvent, d'ailleurs, les instituteurs se font les esclaves du livre ; ils font réciter, par exemple, aux élèves du cours supérieur les leçons tout à fait enfantines qui ouvrent le cours de géographie, parce que c'est ainsi que débute le livre dont ils ont l'habitude de se servir.

La circulaire continue ainsi :

Qu'on entre dans certaines écoles au moment de la leçon de sciences physiques et naturelles, ou de la leçon d'agriculture. Le maître a un livre à la main, le lit en expliquant par ci par là le sens d'un mot ; les enfants répondent ensuite au questionnaire ou apprennent le résumé qui est à la fin du chapitre. Mais jamais l'instituteur ne tente les expériences indiquées, jamais il ne décrit ni n'analyse les gravures.

Pour une leçon d'agriculture, voici un jeune maître qui s'installe dans sa chaire, groupe tous les élèves, petits et grands, autour de lui, prend un gros volume et, pendant une longue, bien longue demi-heure, en lit le texte savant, sans faire aucun commentaire et sans prendre haleine. La lecture terminée, le maître respire enfin, les élèves jusque-là somnolents s'éveillent et vont à leur place, la leçon est terminée ! Il s'agissait du labour et des instruments avec lesquels on l'exécute : combien il eût été facile, plus attrayant et plus profitable, de remplacer cette lecture fastidieuse par une causerie intelligente !

Je n'exagère pas en disant que, dans plus de cinq écoles sur dix, le livre est à peu près tout. Il a, dans quelques-unes, un rôle tellement prépondérant, que l'on compte même presque exclusivement sur lui pour maintenir dans le silence et l'immobilité les jeunes enfants du cours préparatoire. L'instituteur de ...., tout entier à ses élèves des cours moyen et supérieur, abandonne les tout petits à eux-mêmes : « Lisez votre livre », leur dit-il. Et ces enfants restent souvent une heure, une heure et demie, en face de ce livre qu'ils prennent en aversion.

Au reste, il est beaucoup de maîtres qui négligent leurs plus jeunes élèves.

Entrons avec l'inspecteur primaire dans l'école de ..... Nous y voyons douze élèves du cours préparatoire, complètement livrés à eux-mêmes : les uns dorment, les autres font des « choses » en papier, quelques-uns sont sous les tables occupés à faire rouler des marrons, quelques autres agrémentent les pages de leurs livres et de leurs cahiers de dessins fantastiques : « Qu'enseignez-vous à ces enfants ? demande l'inspecteur. — Eh ! mon Dieu, monsieur l'inspecteur, je leur apprends un peu de lecture, un peu d'écriture, un peu de calcul. — Et c'est tout ? — Oui, monsieur l'inspecteur. — Point de récitation littéraire ? ni fable, ni petit morceau de poésie ? — Mais non, monsieur l'inspecteur. — Aucune anecdote historique ?... aucune notion simple de géographie ?... pas de leçons de choses ?... pas de causeries instructives pour former le langage de ces enfants ? — Eh ! non, monsieur l'inspecteur, j'attends pour leur parler de tout cela qu'ils soient plus intelligents ! ! »

Voilà un brave instituteur qui en est encore à la vieille routine de jadis, qui ne sait guère en quoi consiste la bonne organisation pédagogique d'une école. Et malheureusement il n'est pas le seul qui méconnaisse les règles les plus élémentaires de cette partie importante de la pédagogie pratique.

L'institutrice de .... fait assister toutes les élèves, même celles de cinq ans, à la leçon d'arithmétique du cours supérieur sur la règle d'intérêt.

M. .... fait réciter la leçon d'histoire. Il inflige quelques punitions aux enfants qui répondent d'une manière insuffisante, mais il n'adresse ni un mot d'éloge, ni aucun témoignage de satisfaction aux élèves qui ont bien su leur leçon. Les plus jeunes enfants eux-mêmes ne reçoivent jamais ni un bon point, ni une image ; l'émulation est chose inconnue dans cette école.

Quant à ce qui concerne l'enseignement proprement dit, les méthodes et procédés sont bien souvent défectueux, non point parce que les maîtres n'en connaissent pas de meilleurs, mais parce qu'ils ont contracté, à certain moment, de mauvaises habitudes et ne font pas d'efforts sérieux pour s'en défaire.

Je ne veux ni ne puis ici entrer dans tous les détails que comporterait une étude complète de la question. Je me bornerai à indiquer, pour quelques branches d'enseignement, non tout ce qu'il faut faire, mais une partie de ce qu'on a tort de faire et qu'il faudrait éviter.

Pour l'enseignement de la morale, tels instituteurs se bornent à un exposé froid, abstrait et aride. En outre, dans plus d'une école les leçons de morale sont écourtées, par suite de la rentrée tardive en classe ou du temps trop long consacré aux préparatifs. L'inspection de propreté, l'appel, et d'autres exercices, qui devraient avoir lieu avant huit heures du matin, ont lieu après et prennent un temps qui manque à la leçon de morale. C'est ce qui arrive, par exemple, à Mme ..... Ayant à faire une leçon sur la propreté, Mme .... y emploie

sept ou huit minutes : « Mes enfants, vous savez ce que c'est que la propreté? Être propre, c'est avoir les mains et la figure bien débarbouillées, les vêtements propres et pas déchirés. Il faut toujours être propres, mes enfants. » Voilà toute la substance de sa leçon.

D'autre part, l'instruction morale reste souvent infructueuse parce que beaucoup d'instituteurs ne mettent pas leur conduite générale en harmonie avec les principes de leur enseignement, ni avec les conseils qu'ils donnent.

Ces maîtres oublient que leur enseignement moral ne peut fructifier s'il n'est fécondé par l'exemple.

Pour la lecture, M. .... divise les six élèves de son cours préparatoire en cinq groupes; n'est-ce pas trop? M. .... fait dans ce cours du déchiffrage plutôt que de la lecture, ne se sert jamais du tableau noir, donne un enseignement individuel.

A l'école de.... on voit les enfants venir à tour de rôle auprès du maître, qui leur fait lire à chacun, à son estrade, une dizaine de lignes, sans aucune explication. Quand on parle à ce maître d'enseignement simultané, il ne sait pas de quoi il s'agit : ses procédés sont ceux d'il y a trente ans; les conférences pédagogiques, les conseils des inspecteurs, les instructions du Bulletin ne lui ont été d'aucun profit.

Plusieurs instituteurs ne savent pas encore ce que c'est que l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture.

A...., l'inspecteur demande à l'institutrice si elle donne cet enseignegnement; elle lui répond affirmativement et montre des cahiers sur lesquels depuis deux mois les enfants écrivent chaque jour les lettres de l'alphabet, et pas un seul mot, ni une seule phrase de la méthode de lecture.

Dans les cours moyen et supérieur on explique peu ou mal les mots.

L'instituteur de .... insiste sur des mots connus. Il explique longuement les mots « cheval, arbre, maison », et ne dit rien au sujet d'expressions difficiles telles que « évaporation, accueil, indolent, mitraille, soutirer, compatriote, interne, otage ». Rien non plus pour certaines locutions où les mots sont employés avec une signification peu connue des enfants : « Le vent *caresse* les cheveux; — *déluge* de larmes; — *source* de joie; — garder *à vue* ». L'institutrice de .... donne des définitions obscures ou erronées : « Un examen *silencieux* est un examen intérieur; — *découragement* signifie sans espoir de revoir la patrie; — *aqueux* vient de aquatique; — le *paratonnerre* est très haut afin d'aller toucher les nuages; c'est une barre de fer grosse comme le bras, avec une grosse boule au bas. »

J'aurais à faire des observations analogues pour la récitation littéraire qui, généralement, n'est pas l'objet d'assez de soins.

Voici une école rurale où l'on fait apprendre à tous les élèves, grands et petits, le même morceau de poésie : *Morts pour la patrie*, de Victor Hugo. Comment faire comprendre à des enfants de six à huit ans,

qui balbutient à peine les premiers mots de la langue française, les vers de cet hymne magnifique du poète en l'honneur de la France?

Dans une école on n'apprend que les fables de La Fontaine. Ailleurs on ne les apprend pas du tout. Pour les petites filles, les morceaux sont souvent mal choisis et conviendraient bien mieux à des petits garçons. A ...., l'institutrice ne fait apprendre que des morceaux patriotiques : *Le Drapeau*; *L'Arrière-garde*; *Tu seras soldat*, etc.

Le débit des élèves, dans bien des cas, n'est qu'une psalmodie incolore, monotone et traînante. Cela s'explique, quand on voit comment procèdent certains maîtres.

M. .... donne à apprendre *La mort du bouvreuil* de Brizeux; il lit d'abord, mais avec la même intonation calme et froide que s'il s'agissait d'une description insignifiante; aucun commentaire ne suit cette lecture, aucun appel n'est fait à l'intelligence des enfants, pas plus qu'au sentiment. — Mme .... se borne, après la récitation d'un morceau, à dire aux enfants : « Vous apprendrez pour la prochaine fois *La mort de Jeanne d'Arc*, de Casimir Delavigne ».

Quoi d'étonnant que, dans ces conditions, la voix des enfants soit sans émotion quand ils récitent? On ne leur en a pas mis dans l'âme : on ne provoque en eux ni admiration, ni pitié, ni joie, ni tristesse, ni enthousiasme, ni compassion!

C'est surtout parce que l'on dégage peu chez les enfants les sources de la pensée et qu'on laisse leur âme s'engourdir dans l'indifférence qu'ils sont si faibles en composition française.

La faiblesse des enfants des écoles primaires en composition française tient à d'autres causes encore.

Beaucoup de maîtres ne s'en préoccupent pas assez tôt. Un instituteur ne faisait jamais d'exercice de langage avec les tout jeunes élèves en vue de leur apprendre à parler, ce qui est la première forme à donner aux excercices préparatoires de composition française. L'inspecteur primaire lui en demanda la raison : « J'attends que les enfants soient débrouillés! » répond le maître, oubliant que c'est justement pour qu'ils se « débrouillent » que son intervention est utile.

Après ce défaut, le plus général consiste dans l'insuffisance des corrections, qui sont trop sommaires, trop superficielles. Ils sont encore bien nombreux les maîtres qui ne corrigent que les fautes d'orthographe dans les compositions françaises. Que dirait-on d'un instituteur qui ne regarderait que les fautes d'orthographe dans un exercice de calcul? Un élève a fait sur son cahier un problème avec solution raisonnée. Cette solution est fausse. Le maître ne dit rien du calcul ni de la solution, il se contente de noter que le mot *problème* prend un accent grave et non pas un accent aigu. Est-ce là une correction de devoir d'arithmétique? Celui qui, dans un devoir de style, ne corrige que l'orthographe, tombe dans la même erreur et commet la même faute. — Les maîtres négligent le plus souvent les

points essentiels. A quoi doit-on surtout veiller? A ce que les élèves redressent leurs phrases boiteuses, rectifient leurs incorrections, fassent disparaître au moins leurs fautes les plus grossières. Et au lieu de cela, on fera la petite guerre aux accents et aux fautes d'orthographe!

A ...., l'institutrice a donné à ses plus grandes élèves une composition française sur « la pluie ». Presque toutes ont très faiblement développé ce sujet et se sont bornées à parler des côtés accessoires. Plusieurs devoirs ne dépassent pas cinq lignes. Exemple : « La pluie mouille. Les gens qui sont mouillés ouvrent leur parapluie. Les gens qui rentrent ont de la boue ; elles salissent le pavé avec la boue. Il y a bien de la boue dans la route ». On donne à ce devoir la note *passable*, et on n'ajoute rien.

A ...., l'instituteur a donné comme sujet le compte-rendu de la dernière leçon d'instruction civique. On lit dans un cahier le devoir suivant : « La cour de cassation est composée d'un président et de trois ministres de chambre qui se compose de plusieurs conseillers municipaux. Au-dessus de la cour de cassation se trouve la cour d'appel. Au-dessus de ces cours se trouve un autre président. » Le maître s'est contenté d'écrire en marge le mot *mal* et la phrase suivante : « Vos narrations sont toujours frappées au cachet du défaut de jugement ».

Dans les leçons d'arithmétique, le calcul mental est souvent négligé. Tels élèves font d'interminables divisions, qui sont incapables de trouver « de tête » combien il y a d'œufs dans trois douzaines et demie.

A ...., sur 18 élèves, un seul est allé au tableau noir, a seul parlé et calculé pour la correction de deux problèmes.

Dans certaines écoles, on va beaucoup trop vite. A l'école de ...., le 28 octobre, on en est déjà aux règles d'intérêt dans la première année du cours moyen. Ailleurs, on piétine sur place. Le 15 janvier, l'inspecteur primaire constate que depuis trois mois on n'a fait que des problèmes relatifs à la règle d'escompte. L'année suivante, vers la même époque, il constate que depuis sa précédente visite on n'a fait que des problèmes sur la règle d'escompte.

Pour l'histoire, on voit toujours des maîtres qui s'attardent aux débuts. M. .... répète complaisamment, chaque année, aux élèves du cours moyen et du cours supérieur, sans leur faire grâce d'aucun détail, l'histoire du vase de Soissons, celle du meurtre des enfants de Clodomir, ou les anecdotes édifiantes sur la charité du bon roi Robert, — tandis qu'il effleure à peine l'histoire de la période mémorable de la Révolution et l'histoire de l'époque contemporaine.

Le 8 juin, à l'école de filles de ...., le cours moyen n'en est qu'à François Ier. — Le 12 juillet, dans l'école de ...., les élèves du cours élémentaire en sont arrivés à Clovis.

Pour la géographie, beaucoup d'anciennes pratiques subsistent.

A X., à Y., à Z., et dans beaucoup d'autres écoles, le maître, au moment de la leçon, prend son livre et fait commencer la récitation. « André, récitez votre leçon. — Départements formés par la Bretagne : Les Côtes-du-Nord, chef-lieu Saint-Brieuc; sous-préfectures, Dinan, Guingamp, Lannion, etc. » Et l'enfant récite, récite, récite une longue kyrielle de noms qu'il a même quelque peine à trouver sur la carte. Quand cinq ou six élèves ont récité, la leçon est finie, et le maître dit : « Vous apprendrez pour la prochaine fois les départements formés par les provinces du Sud-Ouest ».

La géographie locale est négligée. Plusieurs fois on a trouvé des enfants de sept à huit ans qui ignoraient non seulement le nom de notre pays, mais même celui de leur commune.

Et le dessin! Voilà une branche d'enseignement pour laquelle beaucoup de maîtres emploient de déplorables procédés!

Les cahiers d'élèves contiennent parfois d'étranges choses en dessin. Le plus souvent, d'abord, un manque absolu de gradation. Sur un cahier de l'école de X., on voit un dessin très élémentaire, composé d'un carré formant un panneau très simple; ce dessin est suivi, cinq pages plus loin, d'un autre où l'on a quelque peine à reconnaître une enclume, vue en perspective, autour de laquelle l'élève a essayé de grouper les outils du forgeron.

Un autre enseignement est aussi en souffrance dans les écoles de garçons : celui du travail manuel. Que d'écoles où on ne l'a pas encore organisé! Et cependant il existe aujourd'hui des guides très pratiques qui permettent de faire vite et sans grands efforts quelque chose de satisfaisant. Que les instituteurs se les procurent, et ils verront qu'avec un peu de papier, de fil de fer, de bois et de colle, ils peuvent obtenir tous les résultats désirables.

Quant au travail manuel des filles, il a lieu partout, mais pas partout dans de bonnes conditions.

A A., à B., à C., et dans quantité d'autres écoles, la leçon de couture n'est pas une vraie leçon, mais une simple *séance d'occupation manuelle*. Les élèves tricotent pendant des mois entiers, ignorent comment se font un ourlet, un surjet, une piqûre, un œillet. A l'école de ...., les petites filles ne font que dentelle et broderie, alors que plusieurs d'entre elles ont des déchirures à leurs tabliers et à leurs chaussures.

A l'école de ...., les leçons de couture sont souvent supprimées, sous prétexte que le temps a manqué pour les autres leçons. Et les parents se plaignent avec raison qu'on ne fait ni coudre, ni tricoter leurs enfants.

Mêmes négligences pour le chant. A l'école de ...., le maître fait entrer les élèves sous les yeux de l'inspecteur. Il veut faire chanter pour la circonstance; mais maître et élèves ont oublié les paroles de l'unique chant qui soit connu dans l'école, de sorte qu'ils en sont réduits à vocaliser. Ce maître a pourtant la voix juste et connaît un peu la musique.

A ...., la rentrée est faite avec accompagnement de tous les couplets de la chanson de Marlborough; on ne fait pas grâce d'un seul. Que de jolis petits chants il serait cependant facile de trouver aujourd'hui et de substituer à des choses aussi triviales et aussi surannées!

Ce sont là, on l'avouera, de tristes constatations, et elles ne sont malheureusement pas particulières à un seul département. Il n'est pas mauvais de les faire connaître, ne fût-ce qu'à titre de leçon : « Comment il ne faut pas faire ».

L'inspecteur d'académie ajoute qu'il aurait beaucoup d'excellentes choses à noter, que le bien ne manque pas, que beaucoup de maîtres joignent l'aptitude au zèle et que chaque jour amène des progrès nouveaux. Il contribuera à les augmenter encore par son activité à pourchasser les vieux errements et la routine où il les rencontre. Son exemple mérite d'être signalé et suivi.

J. S.

L'AGE DU CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES

Au moment où la Chambre des députés discutait le projet de loi sur le travail des femmes et des enfants dans les établissements industriels, M. Lenglet, député de la Marne, a prononcé (le 19 décembre) un discours qui nous paraît digne d'être signalé à nos lecteurs. L'article 2 du projet est ainsi rédigé : « Les enfants ne peuvent être employés par les patrons, ni admis dans les établissements énumérés dans l'article 1er (usines, manufactures, mines, minières, chantiers, ateliers et leurs dépendances), avant l'âge de treize ans révolus. Toutefois, les enfants munis du certificat d'études primaires, institué par la loi du 28 mars 1882, peuvent être employés à partir de l'âge de douze ans. »

C'est sur cette seconde partie de l'article que M. le député Lenglet a présenté ses observations.

« L'article 2, a-t-il dit, fixe à treize ans l'âge au-dessous duquel les enfants ne doivent pas travailler dans les usines et ateliers, conformément au principe posé par la loi sur l'instruction primaire, qui rend obligatoire jusqu'à treize ans la fréquentation des écoles. Mais le deuxième paragraphe apporte à ce principe une exception que je trouve dangereuse à divers points de vue, et dont je demande la suppression.

» J'estime que c'est commettre une grave erreur que d'autoriser des enfants de douze ans, s'ils sont pourvus du certificat d'études primaires, à entrer dans les ateliers, une erreur qui peut non seulement être préjudiciable au but que vous vous proposez dans la loi sur le travail des femmes et des enfants, mais aussi qui peut aller à l'encontre du but même que cherche à atteindre la loi sur l'enseignement primaire.

» Dans la première délibération, M. de Mun a très éloquemment soutenu des principes que j'accepte : il a dit que le développement physique des enfants de douze ans n'était pas tellement assuré qu'on pût les livrer au travail physique dans les établissements industriels. C'est un argument considérable, je ne veux pas le contredire. J'y ajouterai même cette observation, que c'est surtout dans les villes industrielles, là où le développement physique de la population est entravé par l'excès du travail et par l'insuffisance hygiénique des habitations, là où les jeunes gens sont mis dans des conditions telles que, lorsqu'ils arrivent à l'âge du recrutement, ils sont insuffisamment

préparés pour le service militaire, c'est dans ces villes que les inconvénients de votre loi se feront le plus sentir.

» Ils seront extrêmement sensibles dans ces milieux parce que l'insuffisance du développement physique y coïncide avec une acuité plus vive de l'intelligence des enfants, qui leur permet d'obtenir plus tôt le certificat d'études.

» On a également discuté, au cours de la délibération à laquelle je fais allusion, la question de savoir quel était le nombre d'enfants pourvus du certificat d'études. Les uns ont dit : « Il n'y en a presque » pas, et ce n'est point la peine de vous en inquiéter. Mettez dans la » loi la possibilité de profiter de cette exception, presque personne » n'en usera. »

» L'argument ne me touche pas beaucoup. Si, en effet, cette exception ne devait intéresser personne, ce ne serait pas la peine de la constituer.

» Mais il n'en est pas ainsi. M. Loreau lui-même, en demandant de rétablir le paragraphe 2, a déclaré qu'il avait dans ses établissements industriels un certain nombre d'enfants munis du certificat d'études qui n'avaient que douze ans. Par conséquent le fait existe, et il existe dans des proportions assez considérables.

» Il serait d'ailleurs fort difficile d'établir une statistique des enfants de douze ans qui passent l'examen pour l'obtention du certificat d'études. Les documents fournis à cet égard par le ministère de l'instruction publique ne nous renseignent pas suffisamment.

» En effet, alors que certains de nos collègues ont cru pouvoir parler d'un maximum de 5 à 10 0/0 pour le nombre des enfants munis du certificat d'études primaires, d'autres parlaient de 84 0/0.

» En réalité, aucun de ces chiffres n'est exact.

» Je me suis livré à quelques recherches qui ont porté sur un certain nombre de départements, et de ce travail il résulte d'une manière approximative que le nombre des enfants possédant le certificat à la fin de leurs études varie de 15 à 20 et 30 0/0.

» Par conséquent, vous le voyez, ce n'est pas une quantité négligeable, insignifiante. Sur ce nombre, les enfants de douze ans sont assez nombreux, et j'estime — et c'est sur ce point que je veux insister — que leur nombre s'accroîtrait encore après le vote du projet de loi qui nous est soumis.

» Mais, me direz-vous, vous aurez le certificat d'aptitude physique, qui a pour but de remédier à une partie des inconvénients que vous signalez.

» Je l'accepte, bien que, comme on l'a dit tout à l'heure, il doive être d'une application difficile et donner des résultats très discutables; je l'accepte, parce qu'il permettra d'éliminer un certain nombre d'enfants absolument incapables de travail, tout en en laissant passer un certain nombre d'autres qui seront soumis à un travail prématuré.

» J'arrive à mon argument principal, à celui qui n'a pas été ou qui

n'a été que très peu indiqué dans les discussions des premières délibérations : je veux parler de l'influence que l'adoption de cet article aura sur l'instruction primaire elle-même.

» M. Loreau et un certain nombre de nos collègues avec lui ont espéré « que ce serait une prime au travail, un encouragement pour » les enfants qui ont fait de bonnes études ». Ce sera en réalité une prime aux examens hâtifs, qui aboutira à un abaissement notable du niveau des études et qui diminuera sensiblement la valeur pédagogique déjà contestable du certificat qui les consacre.

» J'estime que du moment où les enfants pourront entrer dans l'atelier à douze ans avec le certificat d'études, au lieu de passer leur examen à l'âge de treize ans, comme ils le font ou pourraient le faire, ils le passeront à douze ans.

» Vous abaisserez donc la valeur pédagogique de cet examen. Je prétends que vous abaisserez aussi la valeur morale de l'instruction primaire, qui ne peut avoir toute son efficacité, toute son influence morale, que dans les dernières années de la fréquentation scolaire. Vous pouvez sans inconvénient donner un certificat d'études à un enfant de onze à douze ans qui va continuer ses études soit dans une école primaire supérieure, soit dans un autre établissement; mais si vous le donnez à un enfant qui va renoncer à tout travail intellectuel pour entrer dans un atelier, vous abandonnez cet enfant de douze ans qui n'aura plus pour guide que ses camarades d'atelier; vous reconnaîtrez aisément que c'est insuffisant. »

Quelqu'un ayant interrompu ici l'orateur en s'écriant : « Que ferez-vous des enfants quand ils n'iront plus en classe ? » M. Langlet répond :

« Je connais cet argument, qui a été produit dans la dernière discussion. Je réponds que, si l'enfant ne peut pas entrer dans un atelier à l'âge de douze ans, il ne passera l'examen du certificat d'études qu'à l'âge de treize ans. On ne sera donc pas embarrassé de savoir ce qu'il devra faire. Il continuera à aller à l'école.

» Je fais donc appel à M. le ministre du commerce afin qu'il n'insiste pas pour le vote de ce paragraphe, parce qu'il ne lui procurera pas d'avantages sérieux au point de vue de l'organisation du travail, et qu'il diminuera forcément le résultat qu'on attend des études primaires.

» Qu'a-t-on voulu en effet par la loi de 1880 ? Assurer aux enfants un minimum d'instruction, et c'est sur de très sérieuses raisons qu'on s'est basé pour prolonger jusqu'à l'âge de treize ans la fréquentation scolaire.

» Dans la discussion de 1880, un de nos collègues de la droite, M. Lorois, demandait qu'on limitât de sept à onze ans le séjour des enfants à l'école primaire. M. Jules Ferry, alors président du conseil, répliquait par la phrase suivante :

« Parmi les motifs qui nous font tenir au principe de l'obligation, » j'ai insisté particulièrement sur ce détail de notre état scolaire, à » savoir que l'immense majorité des enfants qui sont présents dans » l'école pendant un temps malheureusement trop court, ne dépasse » pas l'âge de onze ans: j'ai expliqué que c'était pour étendre cet âge » de scolarité, afin de la rendre moins insuffisante, que le principe de » l'obligation était nécessaire.

» C'était, en effet, pour obtenir la fréquentation scolaire des jeunes » générations de onze à treize ans que l'article vous était soumis, et » c'était une des principales dispositions du projet de loi. »

» A mon avis, cet argument est aussi bon aujourd'hui qu'il y a dix ans. Le certificat d'études, qui peut être donné dès l'âge de douze ans pour des considérations particulières d'ordre pédagogique, ne doit pas servir à avancer l'âge du travail industriel.

» Je termine. En somme, dans la loi de 1880, on a voulu que l'enfant fréquentât l'école jusqu'à l'âge de treize ans, et, dans la loi que vous faites aujourd'hui, vous voulez fixer à cette même époque de leur vie l'âge de l'entrée dans les ateliers.

» Mettez donc ces deux lois en concordance parfaite; soyez logiques et faites en sorte que la loi actuelle n'aille pas, par une exception fâcheuse, contredire dans son principe celle qui a été votée en 1880.

» Si vous mainteniez la solution que vous avez adoptée lors de la dernière discussion, vous compromettriez certainement, en même temps que le développement physique des enfants, leur développement intellectuel et moral, en diminuant l'importance d'une des lois fondamentales de la République. »

Malgré les efforts de M. Lenglet, le second paragraphe de l'article 2 a été maintenu. Les objections qu'il a soulevées et qu'on vient de lire se dressent plus légitimement encore contre l'article 6 de la loi du 28 mars 1882, qui autorise les enfants à se présenter à l'examen du certificat d'études primaires dès l'âge de onze ans. La loi sur le travail des enfants dans les manufactures constitue à cet égard un progrès relatif, et il paraît désirable que les deux lois soient mises en harmonie le plus tôt possible par une modification de cette clause de l'article 6, dont les conséquences regrettables sont aujourd'hui universellement reconnues. J. S.

LES DISTRIBUTIONS DE PRIX

La question des distributions de prix aux élèves des écoles primaires vient d'être soulevée devant le Conseil municipal de Paris par un rapport extrêmement intéressant de M. Gaufrès. Ces distributions, simple reproduction de celles qui ont lieu dans les établissements d'enseignement secondaire, doivent-elles être maintenues dans la forme actuelle? Faut-il les modifier pour les approprier au principe et aux nécessités de l'éducation populaire? Convient-il de les supprimer, comme quelques-uns le demandent, ou de les remplacer par un système de récompenses courantes données au fur et à mesure aux élèves méritants? Telles sont les questions que se pose le rapport. Déjà en 1887 M. Hovelacque, aujourd'hui député, avait déposé la proposition suivante : « L'administration est invitée à ouvrir une enquête sur la question de savoir si les distributions de prix telles qu'elle se font maintenant doivent être maintenues; il y a lieu de rechercher s'il n'y aurait pas avantage à leur substituer des récompenses accordées durant tout le cours de l'année scolaire, et permettant de reconnaître non seulement le succès, mais encore le travail et les efforts. »

Cette idée fut accueillie avec empressement par les directeurs et directrices des écoles publiques du XVIIe arrondissement, qui résolurent de faire l'essai demandé, et de substituer à une distribution unique de prix en fin d'année trois distributions de prix, les deux premières faites dans l'école par le directeur ou la directrice à la fin de décembre et aux vacances de Pâques; la troisième à la fin de l'année scolaire, présidée par le maire ou son représentant; distributions dans lesquelles on tiendrait le plus grand compte des efforts et du travail des élèves.

L'expérience a donné des résultats qui paraissent concluants à M. Gaufrès; il transcrit, pour mieux initier le Conseil à la transformation qu'il préconise, les passages suivants d'un rapport de M. Rouzé, inspecteur primaire de cet arrondissement :

L'école doit être l'apprentissage de la vie.

La tâche de l'instituteur ne se réduit donc pas à munir l'esprit de ses élèves de toutes les connaissances qui leur seront nécessaires pour exercer convenablement leur profession; il est encore, et par-dessus tout, obligé de former leur cœur à la pratique des principes moraux dont ils auront sans cesse besoin pour se fortifier dans tous les devoirs qu'ils auront bientôt à remplir.

La pratique désintéressée du devoir, voilà la vertu civique par excellence; celle qui, sous cette définition générale, comprend toutes les formes possibles du dévouement; celle, par conséquent, à laquelle un instituteur républicain est, plus que tout autre, obligé de former les enfants dès leurs premières années, alors que les impressions sont plus vives et exercent sur la direction de l'esprit l'influence la plus puissante et la plus durable.

L'instituteur devra donc, dans notre pays plus qu'en aucun autre, habituer les enfants à trouver la récompense de leurs efforts dans cette satisfaction intime qui accompagne toujours, comme une conséquence naturelle, l'accomplissement du devoir. Il devra leur faire remarquer, toutes les fois qu'il en trouvera l'occasion, que cette espèce d'épanouissement de l'âme, qui se traduit au dehors par le rayonnement qu'il met sur le visage des enfants et dans leurs yeux et qui donne à leur physionomie l'expression d'une joie si naïve et si pure, est la sanction infaillible de toute œuvre méritoire, et, en particulier, de l'effort que leur a coûté la petite victoire qu'ils viennent de remporter sur la paresse de leur intelligence ou sur une suggestion mauvaise de leur volonté.

Mais l'esprit des enfants est tellement mobile; les impressions même les plus profondes qu'il puisse recevoir sont tellement promptes à s'effacer, qu'il est indispensable de leur rappeler, par des moyens moins fugitifs que la parole, la satisfaction morale qu'ils ont goûtée chaque fois qu'ils ont consciencieusemeut rempli leur devoir.

C'est ici qu'intervient légitimement le rôle des récompenses scolaires.

Chose singulière : depuis vingt ans, notre enseignement public a été complètement renouvelé sous l'impulsion d'hommes éminents que je ne nommerai point parce que vous les connaissez tous; des méthodes nouvelles, ou mieux appropriées aux exigences de notre temps, ont été introduites dans nos écoles primaires.

Mais je n'ai pas entendu dire que l'on se soit préoccupé de modifier, sous aucun rapport, les distributions de prix, bien que les récompenses exercent, de l'aveu de tous les moralistes, une influence si puissante, en bien ou en mal, suivant l'esprit qui préside à leur attribution.

Dans notre arrondissement cependant, un conseiller, qui a consacré sa vie à l'étude et à l'application des questions pédagogiques,

a eu l'idée d'apporter à nos distributions de récompenses une modification qui permît d'en tirer un meilleur profit pour les études, et surtout pour le perfectionnement moral des élèves. Aux solennités bruyantes, dont l'utilité lui avait probablement paru fort contestable, il a proposé de substituer des distributions plus familiales et plus paisibles et de les placer à des intervalles plus rapprochés, dans la pensée que les enfants puiseraient, dans ces petites cérémonies, une émulation nouvelle, et franchiraient, si je puis dire, la prochaine étape avec un nouveau regain de forces.

Ces distributions trimestrielles, que j'ai dû organiser et surveiller avec une certaine réserve, dans la crainte de paraître imposer cette innovation, ont donné lieu à quelques critiques que j'ai le devoir d'examiner devant vous.

Quelques personnes ont paru craindre que, si nos fêtes étaient moins solennelles, il ne devînt bien difficile à nos instituteurs de soutenir la concurrence que leur font certains établissements privés, pour lesquels, à ce que l'on dit, l'éclat des solennités et le luxe des récompenses seraient un excellent moyen de retenir la clientèle.

Cet argument me touche peu. Ce n'est point par de pareils moyens que l'enseignement de l'Etat doit gagner l'estime des familles, et je ferais fort peu de cas d'une confiance qui ne serait acquise à nos écoles que par la solennité et le luxe de nos distributions. C'est par l'élévation de leurs doctrines et la perfection de leurs méthodes; c'est par leur dévouement et l'excellence des résultats qu'ils obtiennent, que nos instituteurs doivent assurer la prospérité des établissements qu'ils dirigent; quant à la vogue dont la réclame, sous ses formes diverses, est le meilleur instrument, j'ai eu maintes fois, depuis un demi-siècle, l'occasion de constater combien elle est éphémère. Je pourrais au contraire, vous montrer, à quelques pas d'ici, une école [1] dont les leçons sont tellement recherchées qu'il est souvent impossible d'y accueillir, même après une année d'attente, toutes les demandes d'inscriptions; et pourtant il ne s'y fait jamais aucune distribution solennelle. Tant il est vrai que le peuple n'est jamais longtemps dupe des apparences, et que, sur ce point comme sur beaucoup d'autres, son éducation commence à se faire!

On a dit aussi que nos prix ne sont ni assez riches ni assez nombreux, et que l'impossibilité de récompenser chaque fois un nombre assez considérable d'élèves créait des difficultés à nos instituteurs. Ce reproche ne m'émeut pas plus que le précédent.

Nous n'avons pas pour mission, messieurs, d'élever les enfants dans cette croyance que la société leur tient en réserve des prix et des couronnes pour récompenser chacun des efforts qu'ils auront pu faire; nous devons, au contraire, les prémunir et les fortifier contre toutes les déceptions qui attendent la plupart d'entre eux, quand ils

1. L'école annexe de l'école normale d'institutrices.

seront engagés dans cette lutte de tous les instants qu'on appelle la vie...

Les prix que nous offrons aux enfants peuvent leur donner, soit par leur forme extérieure, soit par la nature des sujets qu'ils traitent, les plus précieuses leçons.

Plus ces livres sont modestes, moins ils risquent d'exposer ceux qui les reçoivent à concevoir une idée trop avantageuse et trop haute de leurs petits succès. Il est à souhaiter, d'une part, que sans écarter les œuvres d'imagination, qui délassent l'esprit, on choisisse de préférence, comme livres de prix, ceux qui sont les plus propres à exciter une noble émulation dans l'âme des élèves, ou à fortifier leurs cœurs contre tous les mécomptes. Il est désirable surtout que l'on fasse une part aussi large que possible aux biographies des hommes célèbres qui ont consacré la puissance de leur génie au service de l'humanité.

Gardons-nous également, messieurs, d'affaiblir l'influence des leçons que nos élèves reçoivent des moralistes, en faisant miroiter à leurs yeux, comme un appât, le luxe de nos prix.

De même que les punitions, les récompenses doivent être des « sanctions », sous peine d'exercer la plus pernicieuse influence.

Suspendues sur la tête des enfants comme une menace qui va les atteindre au premier écart, les punitions les habituent à obéir au plus lâche des mobiles : *la peur*, dont on guérit fort difficilement.

Proposées comme un appât destiné à attirer les enfants vers le bien, les récompenses les habituent à ne plus considérer l'accomplissement du devoir que comme un moyen de gagner des primes, et elles encouragent en eux le développement d'un vice contre lequel nous ne saurions trop prémunir leur jeunesse : *la convoitise*, avant-coureur de la vénalité, dont les suggestions ne sont pas moins funestes que celles de la peur.

Je conclus donc en proposant à votre adoption le programme suivant que m'a suggéré l'expérience, plusieurs fois renouvelée, de nos distributions trimestrielles.

En raison du rôle que les élèves doivent jouer dans ces petites cérémonies, qui ne seront en réalité que des classes plus gaies, mais non moins fructueuses que les autres, nous leur donnerons, si vous le voulez bien, le nom plus vrai de *fêtes scolaires*.

I. Il y en aura trois par an. Les deux premières se feront avant le jour de l'An et avant Pâques, la troisième dans la dernière semaine de l'année classique, et elle sera la consécration des autres.

II. Tous les élèves de chaque école seront réunis dans le préau, orné des couleurs nationales. Les travaux les plus remarquables qui auront été exécutés pendant le trimestre précédent y seront exposés. Les familles seront invitées à ces fêtes, dans la proportion que permettra la place disponible.

III. Elles seront présidées par le membre de la municipalité ou de

la délégation cantonale qui est plus particulièrement chargé de la surveillance de l'école.

IV. La fête commencera par un chœur, dont l'exécution permettra de constater les progrès qui auront été faits dans l'art du chant.

V. Le président prendra ensuite la parole; il ne saurait trouver une meilleure occasion de rappeler aux enfants le caractère qui doit être attribué aux récompenses scolaires, et de leur parler des devoirs qu'ils ont à remplir envers eux-mêmes, envers leurs parents, ou envers cette famille plus grande qui est la Patrie.

VI. Ensuite les élèves de chaque cours, avant de recevoir les récompenses qui sont attribuées à leur division, réciteront quelques morceaux de poésie, et prouveront que, dans nos écoles, on attache la plus grande importance à l'art de bien dire.

VII. La cérémonie se terminera par l'exécution de l'hymne national, et particulièrement des strophes qui se rapportent à la jeunesse.

M. Gaufrès, reprenant ici la parole, propose de recommander le règlement élaboré par M. l'inspecteur Rouzé à l'étude des autorités scolaires de tous les arrondissements de Paris. Il ne se borne pas à l'idée générale; il entre dans le détail des applications, pensant avec raison que l'expérience acquise par les uns rend plus facile aux autres l'adoption d'un système dont les effets ont été reconnus bons. Voici, d'après M. Gaufrès, comment fonctionne dès aujourd'hui le système des encouragements et des récompenses dans les écoles de son arrondissement :

Trois notes sont journellement données à chaque élève : pour conduite à l'école et devoirs dans la famille. Ces notes sont recueillies à la fois sur le registre général de la classe et sur le carnet spécial tenu par chaque élève; elles sont marquées en chiffres de 1 à 10; à la fin de la journée la balance est établie entre les mauvaises notes et les bonnes, les unes annulant les autres, et l'écolier rentre chez lui fixé sur la valeur de sa journée scolaire.

Au bout de chaque quinzaine, son livret de correspondance, qui va être vu et signé par sa famille, porte pour chacune des trois notes en question le chiffre moyen obtenu dans les deux semaines. Si ces moyennes sont bonnes, l'élève reçoit pour sa quinzaine un témoignage de satisfaction dont vous connaissez tous le modèle.

A la fin du mois, il peut avoir reçu deux de ces témoignages: en ce cas, il est inscrit au tableau d'honneur, et une attestation en bonne forme lui est donnée pour sa famille.

Cette attestation lui est délivrée devant ses camarades réunis en séance mensuelle dans le préau de l'école. Cette cérémonie est

destinée à donner plus de poids aux encouragements donnés aux bons élèves et aux reproches mérités par les autres. Un chœur, où toutes les voix se mêlent, ajoute à la solennité de la séance et donne aux enfants le sentiment que l'école est pour eux comme une famille agrandie.

Une séance plus solennelle a lieu tous les trois mois, sous la présidence du délégué cantonal attaché spécialement à l'école. C'est une fête scolaire organisée, comme il a été dit plus haut, avec chants, exposition des meilleurs travaux du trimestre, présence des parents autant que le local le permet. Après les remarques du directeur de l'école et l'allocution du délégué cantonal, des prix sont distribués aux quatre meilleurs élèves de chaque classe [1]. Les six qui suivent reçoivent des accessits auxquels sont jointes des récompenses scolaires : objets classiques, images, gravures, compas, etc.

La distribution du mois d'août a une importance particulière, soit par la raison qu'elle clôt l'année, soit parce que, outre les prix trimestriels, elle décerne les prix spéciaux qui sont annuels : ceux de dessin, de chant, de gymnastique, ainsi que les prix d'honneur et les certificats d'études. Le travail de l'année entière y est donc récompensé aussi bien que le travail spécial du dernier trimestre.

On voit que le système établit une graduation dans la série des récompenses accordées aux enfants, depuis la bonne note journalière inscrite au carnet particulier de l'élève et le témoignage de satisfaction donné au bout de la quinzaine ou du mois, jusqu'aux prix trimestriels et annuels. Plus l'effort se prolonge et mieux il est rémunéré. Les récompenses et les prix sont ainsi ce qu'ils doivent être, la sanction régulière et logique du travail ; leur privation, au contraire, est la punition non moins logique de la négligence ; et c'est ainsi que sont mis en honneur non seulement les succès et le talent, mais le travail, le courage, la persévérance et cette « sagesse » qui, à tout âge, n'est que la rectitude assurée par la possession de soi-même. Un prix qui

1. Ce chiffre n'a pas été arbitrairement choisi. Il correspond au nombre de volumes attribué aux écoles du XVII[e] arrondissement sur l'ensemble des livres de prix fixé par le crédit au budget municipal. L'art du directeur de chaque école consiste à utiliser au mieux ces prix trimestriels et à en tirer toute l'émulation possible, non seulement pour les meilleurs élèves, mais pour tous. C'est à cette intention que, dans quelques écoles, l'un des quatre prix est donné à l'élève jugé le meilleur par le suffrage de ses condisciples. Dans d'autres, les prix sont délivrés contre la remise des bons points du trimestre : l'élève récompensé recommençant à zéro, c'est un de ses condisciples qui obtient le prix à la distribution suivante, et le premier lauréat, s'il a continué à bien travailler, comme cela a lieu d'ordinaire, est l'objet d'un rappel. Pour étendre l'émulation à tous les élèves de la classe, on peut encore les former en divisions de pareille force et donner un ou deux prix à chaque division. Ces moyens et bien d'autres, que l'expérience pourra suggérer, auront pour effet de donner une grande efficacité aux distributions trimestrielles.

n'arrive qu'à la fin d'une longue année peut être ou paraître sans rapport avec la bonne conduite de l'élève; mais s'il suit de près l'effort et qu'il s'acquière par un ensemble de bonnes notes, il est visiblement la récompense du travail et de l'exercice bien réglé de la volonté. N'est-ce pas là une leçon de choses de grande valeur pour l'avenir de l'enfant?

Sans doute la vie ne lui présentera pas cet accord mathématique du travail et du succès qu'il aura expérimenté à l'école; ses efforts pourront être parfois infructueux, parfois trop facilement heureux, selon les circonstances. Mais sa réflexion alors éveillée et l'habitude prise lui permettront de reconnaître pourtant la réalité de cet accord et de continuer ses efforts pour s'en assurer le bénéfice.

Et comme les seules facultés qui se développent chez l'enfant sont celles qu'il exerce, cette habitude de se commander à lui-même, de se surveiller, de diriger son effort vers un bon but, de ne rien livrer au hasard ou au caprice, deviendra en lui une seconde nature et contribuera puissamment ordonner à sa conduite et à assurer son avenir.

Ainsi donc, ce système ne propose pas de supprimer les distributions de prix et la légitime émulation qu'elles provoquent; il essaie seulement de les tenir dans des limites raisonnables.

Le problème est difficile à résoudre, et ce n'est pas d'aujourd'hui qu'il est posé. M. Gaufrès rappelle les paroles prononcées naguère par M. le sénateur Journault, qui expriment bien les difficultés de la question :

« Rien n'est, à coup sûr, disait M. Journault, plus utile que l'émulation, plus propre à conseiller l'effort, à secouer la torpeur et l'indifférence. Ce stimulant ne saurait donc être banni de l'éducation : que deviendrait l'enfant, s'il ne se sentait pas ému, en voyant ses jeunes camarades travaillant autour de lui, le dépasser en savoir et le dépasser aussi dans l'estime des parents et des maîtres; s'il se résignait trop aisément à rester bien loin derrière tous les autres? Il faut qu'il s'irrite contre lui-même, qu'il rougisse de son infériorité, qu'il s'indigne de sa négligence. C'est cette colère généreuse qui s'appelle l'émulation; c'est par elle qu'il va se réveiller, se reprendre, reconquérir sa place. L'émulation en ce sens exerce sur lui l'action la plus légitime et la plus bienfaisante; mais ne voyons-nous pas déjà le danger qui menace et qui va se révéler bientôt? Voici un enfant qui est à la tête de sa classe, qu'il y soit arrivé d'emblée par sa facilité naturelle ou à force de travail. Saura-t-il, pourra-t-il échapper aux mauvaises suggestions de l'orgueil? Ne va-t-il pas prendre de sa valeur une idée ridiculement importante? C'est pour lui que sont tous les compliments, toutes les caresses; que vont être, à ses yeux, tous ces camarades, dont la présence, autour de lui, ne sert plus, pour ainsi dire, qu'à mettre en relief ses mérites?

Puis viennent les distributions de prix, les applaudissements, les fanfares, les couronnes, tout ce qui peut étourdir un esprit jeune, déjà grisé par le succès et trop enclin à tout grouper autour de sa personne. Elle ne manque pas, en effet, de se produire, cette ivresse mauvaise et dangereuse; le jeune vainqueur ne voit plus que lui-même; il s'absorbe, ravi, dans la contemplation de son triomphe.

Ainsi détournée de son but, l'émulation n'est plus qu'une école d'égoïsme, et n'est-il pas nécessaire, dès lors, que les éducateurs de la jeunesse réagissent dès le premier âge contre des tendances si funestes, en si complet désaccord avec les principes de notre société moderne? Tous les esprits sérieux que préoccupent les questions de progrès social s'attachent à recommander le désintéressement, l'oubli du moi, l'esprit de sacrifice, l'amour de la patrie, de l'humanité, et nous laisserions subsister dans nos écoles une méthode d'enseignement qui pousse à la division, à la jalousie, à la haine, à l'adoration du succès, alors que le mot « fraternité » est un de ceux que notre État républicain inscrit sur les murs mêmes de ces écoles!

Des tentatives généreuses, plus généreuses que réfléchies, ont été faites dans cet ordre d'idées. Certains maîtres ont tranché dans le vif: pour supprimer les périls de l'émulation, ils ont voulu supprimer, sinon l'émulation elle-même, ce qui est à peu près impossible, du moins toute cette gloire de parade qui est un des adjuvants les plus énergiques de l'émulation: plus de distributions de prix, plus de prix ni de couronnes: pour toute récompense, la satisfaction intime du devoir accompli. Récompense quelque peu sévère, qui ne suffirait pas à bon nombre d'hommes faits, pour qui les distinctions et les honneurs ne sont pas choses indifférentes. J'ai peur que les enfants aussi ne trouvent pas trop à leur gré des encouragements si platoniques. »

A côté des inconvénients, voyons les avantages. M. Petit de Julleville, professeur à la Sorbonne, présidait cette année la distribution des prix au collège Stanislas. Il en a pris occasion pour dire lui aussi sa pensée sur ce sujet. Nos lecteurs nous sauront gré de leur communiquer quelques passages de son discours :

« Je l'avouerai, dit-il, même ailleurs que dans mon ancien collège, j'aime beaucoup les distributions de prix. C'est un goût arriéré, que je conserve avec un peu de timidité; car on a beaucoup médit depuis une dizaine d'années des récompenses scolaires...

Ni les pédagogues, ni les moralistes, ni les philosophes ne m'ont convaincu : et ils ne m'empêcheront pas de féliciter les jeunes vainqueurs dans ce jour qui leur appartient; ni de croire que nos modestes prix ne méritent pas tous les reproches que la mode veut qu'on leur adresse. En vérité, les hommes en parlent à l'aise; on ne voit pas qu'ils dédaignent pour eux-mêmes ces récompenses dont ils font fi

pour les enfants. Les hommes, dans toutes les carrières, trouvent des distinctions proposées à leur ardeur; ils les acceptent, et même ils les recherchent, et cette faiblesse est aussi ancienne que le monde. Cicéron s'en excuse, comme philosophe; mais il s'en accuse comme homme. N'y aurait-il que les enfants à qui on ne permettrait pas d'être à l'honneur, après qu'ils ont été à la peine?

Ne négligeons aucun des moyens que la sagesse et l'expérience nous enseignent pour incliner les esprits au bien et pour les plier au devoir. Ne laissons pas dire qu'il est si naturel de bien faire! Bien faire est un triomphe de la volonté, non pas une force de l'instinct. Naturellement, la matière est inerte et l'homme est paresseux. Savez-vous, mes amis, l'étymologie du mot *travail?* Elle est fort triste, et je ne la dirais pas le jour de la rentrée; mais, à la veille des vacances, on peut l'avouer. *Travail*, du bas-latin *trabaculum*, désigne d'abord l'appareil de pièces de bois enchevêtrées, où l'on met à la gêne un cheval vicieux qu'on veut ferrer : on l'empêche ainsi de ruer et de mordre. Et cependant les poètes ont chanté des hymnes aux joies du travail, et les sages nous en ont vanté les douceurs. Ils ne nous mentaient pas; car le travail peut devenir pour chacun de nous la meilleure part de son bonheur terrestre. Mais pour amener l'homme à cette vertu laborieuse, si contraire à sa nature instinctive, que d'efforts, que de leçons, que de conseils, que d'exemples surtout sont nécessaires! Que de grands et de petits moyens! N'en dédaignons aucun. La religion nous enseignera d'abord que le travail est la loi de l'humanité, promulguée par Dieu même. Les philosophes nous diront qu'il est l'habituel compagnon et la meilleure sauvegarde de la vertu. L'histoire nous attestera que rien de bon et de grand ne s'est fait dans le monde sans le travail. Mais après ces hautes leçons, qu'on nous permette encore de joindre à une année d'efforts soutenus l'innocent attrait d'un bon témoignage. Un prix, qu'est-ce autre chose, après tout, qu'un signe de satisfaction que le maître donne à l'élève?...

Je devrais louer hautement l'absolue justice des récompenses qu'on vous décerne. On dit bien que la peine qu'elles coûtent n'est pas égale pour tous. Encore devrait-on ajouter que les mieux doués n'arrivent à rien sans beaucoup de travail, surtout à présent, dans cette étendue et cette complexité des études. En tout cas, vous ne devez vos prix qu'à vous-mêmes, à vous seuls. Vous n'avez eu besoin, pour les conquérir, ni d'intriguer, ni de flatter, ni même de plaire, mais seulement de mériter. Je demande au monde qu'il nous dise s'il en est toujours de même de toutes les récompenses, de tous les avancements, de tous les succès qu'on obtient hors du collège. Le monde avouera qu'il n'en est rien. « La fortune exige des soins, disait Vauvenargues. Il faut être souple, amusant, cabaler, n'offenser personne, plaire aux femmes et aux hommes en place, se mêler des plaisirs et des affaires, cacher son secret, savoir s'ennuyer la nuit, à table, et jouer trois quadrilles (nous dirions trois whists), sans quitter

sa chaise; mais après tout cela, on n'est sûr de rien. Combien de dégoûts et d'ennuis ne pourrait-on pas s'épargner, si on osait aller à la gloire par le seul mérite! »

C'est ce que vous tâchez de faire dans vos concours scolaires, fiers à bon droit, comme ces chevaliers, de n'y rien devoir qu'à Dieu et à votre épée. Qui s'est jamais fait recommander à son professeur pour avoir le prix de version grecque? La seule idée en paraîtrait risible.

C'est, dira-t-on, qu'un prix n'en vaut pas la peine! Ah! mes amis, quel plus bel éloge peut-on faire des récompenses que vous remportez au collège? Oui, comme toutes les choses vraiment belles, elles sont parfaitement inutiles; et, ce qui m'en plaît davantage, absolument désintéressées. Croit-on nous apprendre que le monde ne les connaît guère, ou les oublie vite, et que vous n'avancerez pas dans la vie sur le vu du palmarès? Vous le savez de reste, mes amis, et trop tôt, peut-être. A douze ans, on sait déjà qu'une couronne c'est six brins de papier, rattachés par un fil de fer. Mais la gloire n'est pas davantage, et cependant des hommes de cœur sont morts pour l'obtenir; et s'ils l'ont cherchée dans le devoir accompli, il ne faut pas les plaindre, il faut les admirer et, au besoin, les suivre.

Vous n'êtes pas morts à la peine, Dieu merci, mais enfin vous avez peiné, vous avez creusé un dur sillon, coupé les ronces, écarté les pierres, quand il eût été si doux de courir, au moins par l'imagination, le long des haies embaumées, dans les fraîcheurs du printemps. Vous avez fait cela, d'abord par obéissance au devoir; et je n'ai pas besoin de redire la place souveraine que doit tenir l'obéissance dans l'éducation. Mais si, au culte du devoir, il s'est joint, dans votre jeune ardeur, l'honnête désir d'une couronne, eh bien! n'en rougissez pas, ne rougissez pas d'avoir fait quelque chose pour l'honneur. C'est encore, après la vertu, le plus beau mobile des actions humaines, et, grâce au ciel, ils sont souvent d'accord, et on peut les servir ensemble. »

On le voit; les distributions de prix trouvent d'éloquents défenseurs. A dire vrai, c'est dans la nature humaine qu'est leur défense véritable et leur justification. Il est facile de les attaquer, il est moins facile de les remplacer. Le tout est de les entourer de sages précautions, de les prémunir contre les excès du bruit, de la gloriole, de la parade, de corriger, par d'ingénieuses et prudentes mesures, les duretés et les injustices d'une émulation à outrance, de rester dans la réserve, sans tomber dans la sécheresse, et de ne sacrifier ni les pures inspirations morales, ni les nobles émotions de la lutte et de la victoire. La proposition de M. Gaufrès semble être un pas dans cette voie. J. S.

LES BOURSIERS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A L'ÉTRANGER

pendant l'année scolaire 1891-1892.

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent, depuis longtemps déjà, les bourses de séjour à l'étranger. On leur a parlé, au moment opportun, des origines et des progrès de cette utile et modeste institution. Ils en ont suivi avec sympathie le développement et les modifications. Cette institution semble aujourd'hui subir une évolution nouvelle. Il est peut-être utile de le constater ici.

Parmi les fondations scolaires de ces dernières années, aucune n'a fait moins de bruit que celle des bourses de séjour. Ces bourses sont presque inconnues du grand public, malgré les services qu'elles sont appelées à rendre. On ne les accuse même pas de gêner le budget et, de fait, elles n'ont pas de budget spécial. Elles subsistent aux dépens de la riche dotation des bourses d'enseignement primaire supérieur. Rien n'est plus juste, car les bourses de séjour fonctionnent pour le plus grand profit de l'enseignement primaire supérieur.

On sait en effet que nos boursiers à l'étranger proviennent de deux origines : les uns, professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures, contribuent à répandre le goût des langues vivantes dans ces deux séries d'établissements; les autres, anciens élèves d'écoles primaires supérieures, souvent anciens boursiers nationaux, montrent une nouvelle voie, ouvrent de nouveaux débouchés à leurs condisciples. Il y a donc échange de bons procédés. On n'accusera pas d'ailleurs nos boursiers à l'étranger de se tailler une trop large part dans le crédit des boursiers d'enseignement primaire supérieur : 45,000 francs sur 850,000, c'est peu, on en conviendra. Avec cette somme, si minime cependant, on a fait, on fera encore beaucoup de choses, beaucoup de bonnes choses.

Sait-on combien de jeunes gens sont partis, cet automne, pour aller séjourner en Angleterre, en Suisse, en Allemagne, en Autriche? Trente! Sur ce nombre, quatorze sont d'anciens élèves de nos écoles primaires supérieures; seize, de jeunes professeurs d'écoles normales. Neuf sont vétérans et commencent leur deuxième année de séjour. Les autres viennent de partir et de s'installer. Comment tout ce petit monde vivra-t-il avec 45,000 francs? Car enfin, l'entretien des professeurs revient à 2,400 francs pour les hommes, à 1,800 francs pour les

femmes; les élèves d'écoles primaires supérieures coûtent, tous frais compris, en Angleterre 1,800 francs, en Allemagne 1400. L'administration a beau se montrer économe, elle a beau réduire au plus juste prix les frais de loyer et de nourriture, elle ne peut pas faire des miracles. Aussi bien si, cette année, elle n'avait obtenu de précieux concours, nous n'aurions pas vu, au mois de septembre, cette petite armée de boursiers se répandre chez nos voisins.

Depuis longtemps déjà, l'administration sollicitait, pour l'œuvre des bourses de séjour, le concours des conseils généraux et des municipalités. Pendant ces trois dernières années, des bourses avaient été fondées par les conseils généraux de l'Oise, de la Charente, de la Loire, du Nord, de Saône-et-Loire, par la Société d'encouragement pour le commerce français d'exportation. Ces résultats étaient beaux déjà. Il restait à obtenir la collaboration directe des villes et des départements à l'œuvre même des bourses nationales, surtout pour les anciens élèves d'écoles primaires supérieures. Cette collaboration est acquise aujourd'hui. Les conseils généraux de l'Hérault, de la Seine-Inférieure, le conseil municipal de Lille, contribueront pour moitié, pendant l'année scolaire 1891-1892, à l'entretien à l'étranger de ceux de leurs jeunes compatriotes qu'on a jugés aptes à profiter d'une bourse. C'est une initiative que l'on ne saurait ni trop louer, ni trop encourager. Elle a eu, dès cette année, pour résultat, de permettre la nomination de dix nouveaux boursiers, au lieu de sept. Puisse-t-elle être imitée l'an prochain. On arriverait rapidement à doubler l'effectif de nos jeunes étudiants.

Autres innovations, celles-ci entièrement dues à l'administration. Au début de l'institution des bourses, alors qu'on pouvait craindre des mécomptes, on n'avait envoyé à l'étranger que des professeurs d'écoles normales d'instituteurs. Les professeurs des écoles normales d'institutrices avaient toujours conservé l'espoir d'être admises un jour à bénéficier d'un séjour en Angleterre ou en Allemagne. Cet espoir est aujourd'hui réalisé. Trois jeunes filles ont passé hors de France l'année scolaire 1890-1891; trois de leurs collègues leur ont succédé cet automne. Nous saurons définitivement, l'an prochain, si l'expérience a été heureuse et si les anciennes élèves de Fontenay obtiennent d'aussi heureux résultats que les anciens élèves de Saint-Cloud.

Ce n'est pas tout. M. le ministre a voulu, pendant les vacances dernières, étendre le bénéfice des bourses à d'autres candidats que les élèves des écoles primaires supérieures et les professeurs des écoles normales. Il a voulu coopérer à l'œuvre généreuse et féconde de la *Société pour la propagation des langues étrangères en France*, dont les cours à l'hôtel de ville rendent tant de services au personnel enseignant des écoles publiques et libres de la Ville de Paris. Six boursiers, nommés à la suite d'un concours spécial, ont passé deux mois à l'étranger. Peut-être ce séjour est-il un peu trop court pour

que les voyageurs aient pu se perfectionner dans la connaissance de l'anglais et de l'allemand. Tout dépendait de leur degré de préparation antérieure. Les moyens de contrôle font défaut par malheur. Le Comité de patronage n'a pu exercer sur ces boursiers éphémères son action si persévérante et si salutaire.

En nommant le Comité de patronage, nous avons désigné la cheville ouvrière de l'institution des bourses. C'est à lui, presque exclusivement à lui, qu'on doit les heureux résultats que nous venons de constater. Chacun des membres apporte à l'œuvre collective un zèle et un dévouement infatigables. Dans leurs fréquentes réunions ils examinent les plus minces détails, tout ce qui concerne leurs jeunes clients. MM. Jost et Bonet-Maury, délégués par le comité à la tutelle des boursiers, surtout des jeunes boursiers, s'acquittent de leur tâche avec un tact et une vigilance inappréciables. Ils les conduisent à leur résidence, ils les installent, ils les dirigent de loin comme de près; ils entretiennent avec eux une correspondance presque journalière qui leur permet de se rendre compte des progrès, de l'état intellectuel et moral de leurs jeunes pupilles.

Depuis deux ans, d'accord avec tous leurs collègues du comité, ils ont radicalement modifié l'orientation primitivement donnée aux études des boursiers. A l'origine, on plaçait nos jeunes gens dans une école anglaise ou allemande, analogue à nos écoles primaires supérieures; on voulait qu'ils continuassent leurs études, tout en apprenant la langue du pays. On s'est aperçu qu'il y avait mieux à faire. Pour des jeunes gens destinés presque tous à devenir commerçants, on a pensé qu'il était avant tout nécessaire de faire l'apprentissage du commerce et surtout des usages du commerce étranger. Aujourd'hui, après un court séjour, ou plutôt une rapide acclimatation dans un établissement d'enseignement, on place nos boursiers dans des maisons de commerce ou d'industrie à Londres et à Liverpool, à Cologne et à Hambourg. Et l'on peut être assuré qu'à leur retour en France, ces jeunes gens sont de précieux auxiliaires pour les maisons françaises qui ont la bonne fortune de les employer.

Autre avantage : placés dans le commerce, nos boursiers arrivent vite à gagner quelque petit salaire; leur gain, si minime qu'il soit, diminue d'autant les charges de l'Etat et permet d'augmenter, grâce aux fonds disponibles, le nombre des boursiers.

Mais là ne s'arrête pas le rôle du Comité de patronage. Il s'agit de placer, à leur retour en France, ces jeunes gens qui viennent de faire un si fructueux séjour à l'étranger. Chaque année, au mois d'octobre, le comité devient — qu'on nous permette l'expression — un véritable bureau de placement. C'est alors que chacun des membres du comité — quelques-uns appartiennent à la grande industrie et à la haute banque — met en jeu ses influences et ses relations. Aux efforts tentés par chacun, on dirait que le comité se croit responsable de l'avenir des jeunes gens qu'il a pris temporairement

sous sa direction. Aujourd'hui, grâce aux précédents établis, le placement des anciens boursiers ne soulève plus de difficultés. Les grandes maisons se font un plaisir de les employer et n'ont qu'à se louer de leurs aptitudes. C'est un vrai service à rendre au commerce et à l'industrie que de leur signaler ce petit groupe de jeunes gens, déjà formés au commerce, qui revient chaque année d'Allemagne ou d'Angleterre, parlant et écrivant correctement l'anglais et l'allemand.

Nos boursiers méritent d'ailleurs toute la sollicitude dont on les entoure. Maîtres, correspondants, logeurs, patrons, tous rendent le meilleur témoignage de leur tenue, de leur conduite et de leur travail. Ils contribuent chez nos voisins au bon renom de la France et récompensent ainsi la patrie de ce qu'elle a bien voulu faire pour eux. Ils sont animés du meilleur esprit. On en a vu qui signalaient au comité des économies qu'on pourrait réaliser sur leur nourriture et leur logement, afin de permettre la nomination d'un plus grand nombre de leurs camarades. Cette préoccupation a quelque chose de touchant; c'est de la vraie confraternité, d'autant plus méritoire qu'elle se manifeste chez des jeunes gens appartenant à des familles peu aisées, à des enfants qui pourraient sans être taxés d'égoïsme s'abandonner à la jouissance d'un bien-être nouveau pour eux.

Cet esprit de fraternité s'est affermi cette année par la fondation d'une association amicale à laquelle ont adhéré presque tous les anciens boursiers. Professeurs d'écoles normales, élèves d'écoles primaires supérieures, se souvenant des bons rapports qu'ils ont entretenus au delà de la frontière, se sont unis pour l'accomplissement de cette œuvre utile et généreuse. Elle fonctionne aujourd'hui, cette œuvre, et, pour le placement de nos boursiers, elle allégera singulièrement un jour la tâche du comité. Elle indique chez nos jeunes gens un esprit d'initiative, un désir de s'aider eux-mêmes, qui mérite tous les encouragements. Ainsi l'a compris le comité. Il a approuvé la fondation de l'association, mais il a voulu qu'elle se développât librement; il a bien voulu conseiller; il a refusé de réglementer et de gouverner. Nos jeunes associés se conduisent eux-mêmes, sous l'inspiration de leur comité directeur et de leur président. C'est le Musée pédagogique qui leur donne mensuellement l'hospitalité. Ils ne sont pas assez riches pour s'imposer les charges d'un loyer !

Telle est aujourd'hui l'institution des bourses de séjour. Elle est constituée dans toutes ses parties, principales et accessoires. Souhaitons que le Parlement lui permette d'atteindre son plein développement et de donner tout ce qu'elle peut donner en la dotant plus largement. Elle mériterait d'être autre chose qu'une annexe — presque un parasite — des bourses d'enseignement primaire supérieur.

L. TARSOT.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Nous touchons au vingtième siècle et chacun, portant ses regards en avant, cherche à soulever un coin du voile qui nous dérobe l'avenir, à deviner ce que sera la société de demain et quelles solutions recevront au siècle nouveau toutes les graves questions posées par notre âge. *La femme du vingtième siècle*, tel est l'intéressant sujet d'un récent volume dû à la collaboration de M. Jules Simon et de son fils M. le Dr Gustave Simon.

Le dix-neuvième siècle, en sa seconde moitié surtout, a beaucoup fait pour les femmes. Si l'on s'occupait de leur éducation, on se souciait naguère fort peu de leur instruction. L'Etat s'en était à peu près désintéressé, la laissant aux mains des familles ou des congrégations; l'enseignement secondaire des jeunes filles n'existait pas; la loi de 1833, en organisant l'enseignement primaire des garçons, avait remis à une date ultérieure l'organisation des écoles primaires de filles. M. Duruy, le premier, et c'est un de ses titres d'honneur, a institué des cours d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. L'œuvre de la troisième République surtout a été féconde. Elle a créé les lycées de jeunes filles, les écoles normales supérieures de Sèvres et de Fontenay; elle a, dans chaque département, institué une école normale d'institutrices. Partout, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire sont distribués aux filles comme aux garçons; les portes de l'enseignement secondaire leur sont ouvertes; elles peuvent suivre les cours de l'école de médecine, ceux de l'école de droit, ceux des facultés des lettres et des sciences; elles peuvent se présenter à tous les examens accessibles aux hommes, conquérir les mêmes diplômes.

Quelles seront les conséquences sociales de cette instruction également mise à la portée des deux sexes? On a déjà dépensé bien de l'encre pour les annoncer, les uns applaudissant à la révolution qui s'accomplissait, les autres gémissant et faisant entendre, au nom de la famille et de la société, de sinistres prophéties. « La

femme, disaient les uns, a été jusqu'ici traitée en mineure, en inférieure quand elle ne l'a pas été en esclave. Elle va être émancipée; elle sera désormais véritablement l'égale de l'homme auquel elle ne le cède pas par l'intelligence, auquel même elle est supérieure par la délicatesse morale; elle va prendre dans la société nouvelle le rang qui lui appartient; elle fera hardiment concurrence à l'homme dans toutes les carrières dont il s'était jusqu'ici réservé l'exercice; elle réclamera les mêmes droits civils, les mêmes droits politiques. On la verra, elle aussi, professeur, médecin, avocat, magistrat; on la verra aussi législateur. Elle aura son bulletin de vote en main, aux jours d'élection; elle aura sa place dans les conseils généraux, sur les bancs des parlements; elle aura son influence légitime et saine dans les affaires de l'Etat. » Et, tandis qu'ils acclamaient ce qu'ils appelaient l'émancipation de la femme, d'autres, au contraire, s'en effrayaient et demandaient ce que deviendrait la société où la femme serait tout, à peu près, excepté femme.

M. Jules Simon a trop vécu de la vie philosophique, il voit les choses de trop haut, il sait trop bien le prix de l'instruction et de la science pour se plaindre que l'on ait trop fait dans ces dernières années pour l'instruction des femmes. Mais ce qui évidemment le préoccupe, ce sont les périls momentanés que peut produire cette révolution, si rapidement accomplie, après avoir été si longtemps attendue. Il craint que ces théories, qui ont leur péril, que cette liberté illimitée accordée soudain, ces ambitions auxquelles la carrière est ouverte, ne fassent perdre de vue aux femmes elles-mêmes leur rôle principal et essentiel, leur rôle glorieux et sain celui d'être, avant tout et surtout, des femmes et des mères; et c'est cette pensée qui a inspiré son livre.

Que la femme ait le droit de revendiquer sa part de la science et de la vie intellectuelle, cela n'est pas douteux; que toutes les femmes ne soient pas destinées à se marier, soit que le goût du mariage leur manque, soit qu'elles n'aient pas trouvé à se marier à leur gré, qu'il soit très utile à la jeune fille sans fortune, qui veut être indépendante et rester honnête, à la veuve qui a des enfants à élever, de pouvoir gagner sa vie par le travail; que même dans le mariage, le travail de la femme soit souvent nécessaire pour ajouter au travail de l'homme et venir en aide à

la famille, cela n'est pas douteux davantage; que beaucoup de professions sociales puissent être exercées par des femmes aussi bien que par des hommes, cela encore personne ne le conteste, et M. Jules Simon n'a eu garde de l'oublier.

Les femmes enseignent avec autant de talent, souvent avec plus de zèle et de dévouement que les hommes. Un temps viendra où, dans les écoles primaires, pour les garçons aussi bien que pour les filles, on leur fera une place plus grande encore que celle qu'elles occupent déjà. Dans certaines administrations publiques, telles que les postes et les télégraphes, on leur a donné un grand rôle depuis quelques années, et on s'en trouve bien. On pourra les utiliser encore ailleurs; leurs qualités d'ordre et de régularité les prédestinent à être d'excellentes employées. Partout où l'adresse a plus de part que la force musculaire, elles peuvent rendre les meilleurs services. Aux États-Unis, on trouve aujourd'hui les femmes en grand nombre dans tous les services de bureaux; rien n'empêche qu'il en soit un jour de même en France.

Il y a des professions aujourd'hui totalement négligées par les femmes dont il semble qu'elles s'acquitteraient à merveille; et M. Jules Simon en indique une, celle de pharmacien. Combien d'institutrices, qui aujourd'hui, munies de tous leurs brevets, n'arrivent pas à trouver d'emploi, et qui gagneraient très honorablement leur vie à tenir une pharmacie dans nos villes de province, ou nos chefs-lieux de canton. Mais ce que M. Jules Simon regrette, c'est de voir les femmes se diriger plutôt, lorsqu'elles recherchent les professions libérales, vers les professions qui semblent le moins faites pour elles, où elles ont le moins de chance de réussir. La femme avocat, la femme juge ou magistrat, lui semble une pure utopie, et quant à la femme médecin, en dépit d'un certain nombre d'exemples particuliers, M. Jules Simon n'y croit guère davantage. La femme ne sera jamais chirurgien; sa faiblesse physique le lui interdit. Quant à la médecine pratique, elle sera toujours condamnée à exercer certaines spécialités; la clientèle masculine viendra difficilement à elle; auprès des femmes mêmes on peut douter qu'elle ait jamais l'autorité au même degré que l'homme médecin.

La vraie égalité entre l'homme et la femme ne consiste pas à

vouloir faire faire à la femme les mêmes choses que l'homme fait, mais à lui faire faire celles qui sont à sa portée et qui conviennent à sa nature et à ses facultés aussi bien qu'à son sexe. Elle ne sera jamais ni forgeron, ni charpentier. Personne ne songe à lui faire porter l'uniforme et à lui faire tenir le fusil ou charger le canon sur les champs de bataille. Elle peut tout aussi bien se résigner à laisser aux hommes certaines carrières civiles et les carrières politiques. En Angleterre, aux États-Unis, on a fait entrer, en grand nombre, les femmes dans les conseils relatifs à l'instruction; rien de mieux. Avant longtemps, peut-être, nous verrons des femmes admises dans les délégations cantonales pour la surveillance des écoles, et personne n'y trouvera à redire. Mais est-il bien à souhaiter, dans l'intérêt des femmes mêmes, que l'on fasse d'elles des conseillers municipaux, des conseillers généraux, voire des députés ou des sénateurs, qu'aux jours d'élection on leur mette un bulletin de vote entre les mains? Les femmes, quoi qu'on en dise, ont, dans la société actuelle, une très réelle influence politique, quoique indirecte; elles s'en contentent fort bien. La femme politicienne serait, à coup sûr, la plus désagréable de toutes les variétés féminines.

Mais ce à quoi M. Jules Simon tient le plus, ce qu'il ne cesse de recommander presque à chaque page de son livre, c'est que la femme du vingtième siècle reste vraiment femme : c'est-à-dire l'âme de la maison, le centre de la famille, l'être autour duquel tous les autres viennent se ranger, qui les réunit dans une affection commune, qui les anime et les réchauffe tous de sa vigilante affection. Être fille, être sœur, être femme, être mère, être grand'mère — voilà la fonction naturelle, voilà la vraie destinée, voilà la vraie gloire de la femme. Toute femme qui a eu ce rôle a vécu et a fait son œuvre aussi sainte que saine et utile. Dans la maison, tout vit, tout prospère, tout est heureux par elle; supprimez-la ou simplement amoindrissez son rôle — il n'y a plus que des individus que rien ne lie plus les uns aux autres et que le hasard seul a rassemblés. Elle est, pour l'homme, la compagne qui lui assure le bon ordre dans le ménage aussi bien que la joie morale; elle est, pour les enfants, l'éducatrice que le père même ne peut remplacer, pas plus que le maître d'école, celle qui fait pénétrer dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant,

garçon ou fille, ces premières impressions qui durent autant que la vie; c'est elle qui donne le premier pli.

Une société tout entière vaut exactement ce que vaut la famille dans cette société. C'est la femme française, qui depuis des siècles a fait la France ce qu'elle est. Courageuse et forte, laborieuse, économe, prudente et sensée et en même temps généreuse, donnant l'exemple du sacrifice aux jours de péril, comme celui du devoir vaillamment accepté tous les jours de la vie, c'est elle qui n'a cessé d'inspirer à ses fils le courage, comme à ses filles la pudeur et la chasteté. Conservons-la précieusement telle qu'elle est, et qu'elle-même se conserve telle. Souhaitons aux générations, non seulement du vingtième siècle, mais des siècles qui suivront, des femmes qui soient ce qu'ont été nos mères.

L'atelier, dans les grandes villes, dans les contrées manufacturières, tel que l'a fait l'industrie moderne, avec ses machines, est, pour la classe ouvrière, le redoutable ennemi de la famille. Rien ne sert de récriminer, car il n'est au pouvoir de personne d'arrêter les progrès de la science, ni de s'opposer aux transformations économiques. Faisons du moins ce qui dépend de nous pour limiter le mal autant que possible, pour permettre à l'ouvrière de continuer à être, aussi bien que la paysanne ou la bourgeoise, vraiment femme et vraiment mère; sans quoi nous serions vite menacés de voir cette civilisation, dont nous sommes si fiers, retourner à la barbarie.



Deux nouveaux volumes ont paru dans la collection des *Grands écrivains français*, publiée par la maison Hachette : *Stendhal*, par M. Edouard Rod, *Alfred de Vigny*, par M. Maurice Paléologue, à qui nous devions déjà l'étude sur Vauvenargues.

Stendhal dédiait ses livres *to the happy few*, au petit nombre des élus faits pour le comprendre, et annonçait orgueilleusement que son siècle lui rendrait justice seulement aux environs de 1880. L'an 1880 est passé et, après comme avant, on continue à discuter sur Stendhal. Le livre de M. Edouard Rod, tout intéressant qu'il soit, ne mettra pas fin aux discussions. Il y a toujours les fanatiques de Stendhal, prêts à saluer en lui le génie le plus pro-

fond et le plus personnel de notre siècle; il y a aussi les gens qui ne peuvent le souffrir et le dénoncent comme le plus agaçant, le plus prétentieux et le plus insupportable des poseurs, comme le plus incorrect des écrivains. Même après tous les commentaires faits sur son œuvre, même après la publication de tous les manuscrits qu'il avait laissés, de sa correspondance et de son journal intime, il est difficile de voir bien clair en lui. Retz eût dit de lui ce qu'il disait de La Rochefoucauld, qu'il y avait en lui du « je ne sais quoi ». L'homme était un singulier mélange de rouerie et de candeur, de corruption, héritée du dix-huitième siècle, et d'enthousiasme romantique; l'écrivain est inégal et bizarre, avec d'admirables éclairs éclatant soudain au milieu du fatras, du pathos et, nous pourrions ajouter sans lui faire injure, du galimatias. L'impression que laisse son roman de *Rouge et noir* est incertaine, confuse et pénible, et bien habile qui nous apprendra à quoi rime ce titre de *Rouge et noir*. Mais Stendhal a écrit aussi la *Chartreuse de Parme*, et ce livre-là ne périra pas.

Quant à Alfred de Vigny, on peut dire au contraire que l'heure définitive, l'heure de la postérité est venue pour lui, et sa mémoire n'aura pas à se plaindre de son jugement. Quand on nommera les grands poètes du dix-neuvième siècle, à côté de Victor Hugo, de Lamartine, d'Alfred de Musset, personne ne sera tenté d'oublier Alfred de Vigny. Il est venu le premier dans le grand mouvement romantique, avant Lamartine, avant Victor Hugo; c'est lui qui a donné le signal du départ. Le premier en France, avec son *Cinq-Mars*, il a ouvert la voie au roman historique; le premier, avec sa traduction d'*Othello*, avec son *Chatterton*, il a livré au théâtre la bataille romantique. Ce ne serait certes pas là un titre suffisant si ses successeurs l'avaient fait oublier; mais, à côté d'eux, il a gardé sa place, il a conservé sa physionomie bien à lui. Les autres ont été plus ou moins les interprètes et les échos de ce qu'autour d'eux leur génération sentait comme eux. Ils auraient pu dire, tous trois, ce qu'a dit l'un d'eux:

Mon âme aux mille voix, que le Dieu que j'adore
Mit au centre de tout comme un airain sonore;

et c'est cette communauté des sentiments et des impressions qui á fait leur popularité. Alfred de Vigny, au contraire, a toujours

eu sa façon toute personnelle de voir et de sentir; aussi n'a-t-il jamais été vraiment populaire, jamais compris et goûté pleinement de la foule. Une sorte de fierté hautaine et de pudeur l'empêchait de s'abandonner, de se livrer sans réserve. Mais l'âme qu'il portait en lui était fière et haute, une des âmes les plus rares qu'ait comptées son temps, et c'est cette âme qu'il a mise dans son œuvre qui l'échauffe et la rend immortelle, et lui assure la sympathie et l'admiration de tous ceux qui l'ont pénétrée. De tous nos poètes Alfred de Vigny est le plus personnel, le plus vraiment original peut-être.

Ce qui lui manque, tout le monde le sait, et il est superflu d'y insister. Il a toujours été un amateur plus qu'un écrivain, même après avoir beaucoup écrit. Il n'a jamais su tout à fait son métier de poète, qu'il n'avait pas assez appris au temps de la jeunesse. Son vocabulaire est pauvre; sa langue difficile, pénible, martelée; souvent ses métaphores sont incohérentes; souvent, il abuse des termes abstraits et prosaïques; souvent aussi, l'expression le trahit. On sent que chacune de ses pièces lui a coûté de prodigieux efforts, et le lecteur souffre de cette fatigue comme le spectateur lorsqu'il voit un gymnaste atteindre laborieusement le trapèze vers lequel il s'est élancé. Quelle différence, par exemple, entre Alfred de Vigny et Victor Hugo qui jongle, comme en se jouant, avec toutes les difficultés du rythme et de la versification! Mais, avec tout cela, Alfred de Vigny n'en a pas moins écrit quelques-uns des vers les plus beaux, les plus fermes, les plus admirablement frappés de la poésie française. En dépit de tout, il a été véritablement poète et grand poète.

A certains égards, on pourrait aller jusqu'à dire qu'il a été le poète le plus puissant de notre siècle. Si la poésie consiste, avant tout, à trouver des symboles, à revêtir d'une forme qui parle aux yeux et à l'imagination quelque pensée haute et profonde, personne en France n'a trouvé plus de symboles qu'Alfred de Vigny, et des symboles plus magnifiques. Personne n'a mis, au service d'une pensée qui fût plus à lui, une forme plus vivante et plus saisissante. Tels sont, pour citer quelques noms seulement, son *Moïse*, son *Samson*, son *Mont des Oliviers*, sa *Mort du loup*, sa *Bouteille à la mer*. Ce que nous savons bien, aujourd'hui que la vie du poète nous est connue, que nous avons pu lire son journal

intime, c'est que chacune de ces pièces est la confession douloureuse d'un secret de son âme, ou le fruit d'une grave méditation de sa pensée. Et chacune, pourtant, est une création plastique si pleine et si sereine, la scène historique ou inventée répond si bien au sentiment exprimé, que l'on serait tenté de croire, au premier abord, que c'est ce récit ou ce tableau qui ont les premiers tenté l'imagination du poète.

Son œuvre est, à coup sûr, bien inégale; la postérité ne lira guère ni *Cinq-Mars*, ni *Stello*, ni *Chatterton*; des premières poésies, elle ne retiendra guère que *Moïse*, peut-être *Eloa* et le récit héroïque de la bataille d'Aboukir. Mais les pages sur l'armée, la « grande silencieuse », qui ouvrent le livre de *Servitude et grandeur militaire;* mais la première moitié de *Laurette ou le cachet rouge*, mais le récit du poste russe surpris et égorgé dans *Le capitaine Renaud ou la canne de jonc;* mais, et surtout, les incomparables pages sur l'honneur qui terminent le même volume — tant qu'il y aura une langue française et des âmes fières, ces morceaux-là ne seront jamais oubliés. L'impérissable titre à la gloire d'Alfred de Vigny, c'est surtout ce volume de poésies publié seulement au lendemain de sa mort, et qui nous l'a révélé tout entier : *Les destinées*. Depuis de longues années, le poète ne produisait plus. Blessé par la vie et attristé, il s'était renfermé dans sa tour d'ivoire. D'autres étaient en possession de la renommée; il était comme oublié; ce que la génération nouvelle connaissait surtout de lui, c'étaient quelques ridicules trop aisés à voir, quelques anecdotes malicieuses colportées sur son compte. Lorsque le livre posthume apparut, il fut comme une révélation faite pour inspirer la honte aux railleurs et aux dédaigneux. On sentit alors tout ce qu'il y avait eu de douloureuses souffrances en cette retraite volontaire, tout ce qu'il y avait, dans ce long silence, de stoïcisme hautain. Jamais cri plus passionné, plus déchirant n'était sorti des entrailles de l'humanité. Aussi sensible que fier, le poète avait, pendant trente années, subi tous ces coups d'épingle dont chacun lui faisait une incurable blessure. Une grande passion avait traversé sa vie, et de cette passion déçue il était sorti brisé, anéanti, désespéré. Il en était sorti convaincu que la vie est mauvaise, que la nature nous hait, qu'une implacable fatalité pèse sur l'humanité, que la

divinité, loin d'être une mère pour nous, prend à nous torturer une joie barbare. Incapable de se résigner à une loi qu'il ne comprenait pas, trop fier pour gémir ou implorer la pitié, il mettait son orgueil à subir jusqu'au bout cette fatalité maudite! Mais, du moins, il tenait à la maudire, à dire son fait à cette fatalité imméritée et féroce; il se révoltait contre l'arrêt inique; par le blasphème, il se vengeait de ses tortures. Au nom de la justice, il sommait devant le tribunal de sa conscience l'Être suprême qui abusait de sa force pour accabler l'innocence. Si jamais il fut un vrai pessimiste, au sens exact du mot, un pessimiste convaincu et désespéré, et non pas un pessimiste pour de rire et par genre ou par affectation, à la façon de tant d'autres, celui-là fut bien Alfred de Vigny. Et c'est par là qu'en dépit de tous ses blasphèmes, son inspiration demeure toujours religieuse au fond; car qu'est-ce, à vrai dire, que ces imprécations et ces blasphèmes mêmes, sinon la révolte de la conscience humaine contre le mal, un appel suprême à l'éternelle justice, un acte de foi dans l'existence de cette justice, en dépit de toutes les apparences? Oui, certes, elle est douloureuse et redoutable, l'énigme de la souffrance humaine; mais s'il n'y avait un mot à cette énigme, l'homme pourrait-il songer seulement à le chercher?

Ce sont les poèmes où Alfred de Vigny a raconté les tortures de son âme : *Les Destinées*, *la Mort du loup*, *le Mont des Oliviers*, *la Maison du berger*, *Samson*, qui vivront à jamais. C'est avec son sang qu'il les a écrits. A eux, vraiment, on peut appliquer les vers d'Alfred de Musset :

Les plus désespérés sont les chants les plus beaux,
Et j'en sais d'immortels qui sont de purs sanglots;

mais il a cruellement souffert, et combien consentiraient à acheter l'immortalité d'un tel prix?



Qu'est-ce que l'art et quel est son rôle? A-t-il sa place seulement dans les œuvres des poètes et des romanciers, dans les tableaux des peintres ou les statues des sculpteurs, dans les compositions des musiciens, dans les monuments élevés par les architectes? Est-il destiné seulement à procurer aux hommes certaines jouissances délicates réservées surtout aux riches et qui, pour être

goûtées, exigent déjà une initiation et une culture spéciales? Ou bien, au contraire, l'art a-t-il sa place partout dans l'humanité, se mêle-t-il à toutes les œuvres des hommes, s'adresse-t-il à tous, peut-il orner et embellir aussi bien l'objet le plus simple, servant aux usages de la vie les plus modestes, que l'objet du plus haut prix fait de la matière la plus précieuse? Poser la question, aujourd'hui, est en même temps y répondre. Personne ne conteste plus que tout produit du travail humain puisse avoir son élégance et sa beauté. Les races qui ont été véritablement sensibles à l'art, comme autrefois la race grecque par exemple, n'ont pas manifesté ce goût seulement dans la décoration des temples, des monuments, des places publiques et des jardins publics: elles ont su donner à l'ameublement des maisons, aux vases d'usage quotidien dans les ménages, à tous les ustensiles, à tous les outils, de jolies formes, d'agréables couleurs, un caractère d'élégance et de distinction. La race française, elle aussi, comme la Grèce antique, comme l'Italie de la Renaissance, répugne à ce qui est laid et déplaisant aux yeux, et c'est ce souci de l'art, qu'elle porte partout dans les produits de son industrie, qui a fait longtemps leur supériorité, qui les a fait rechercher sur les marchés étrangers. Cette supériorité, la concurrence du dehors cherche aujourd'hui à nous la disputer. En Angleterre, en Autriche et en Allemagne, aux Etats-Unis, partout on a fondé, depuis une vingtaine d'années, des écoles d'art industriel; partout, on cherche à faire aussi bien et mieux que nous. Si nous voulons conserver le rang qui nous a jusqu'ici appartenu, nous ne saurions donner trop de soins à ce que nos ouvriers soient en même temps des artistes.

Il est, dans chaque branche du travail humain, des règles qui tiennent tout à la fois et à la destination des produits industriels et aux matières qu'ils mettent en œuvre. Le bois, la pierre, le métal ne veulent ni être traités de la même façon, ni recevoir les mêmes formes, ni être ornés et embellis par les mêmes procédés. Pour ne parler que de la couleur, par exemple, quoique que ce soit à l'œil que l'on s'adresse dans tous les cas, les règles du coloris ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit d'un tableau ou d'une tapisserie, de la décoration d'une muraille ou de celle d'un vase ou d'un objet de vaisselle. Faire bien connaître à chaque industrie les principes esthétiques qui doivent la diriger, le but

vers lequel elle doit tendre, les écueils dont elle doit se garder, c'est lui rendre le plus précieux des services.

Tel est le but que s'est proposé d'atteindre M. Henry Havard dans la *Petite bibliothèque des Arts de l'ameublement* qu'il publie à la librairie Delagrave et dont trois volumes ont déjà paru. Personne plus que M. Henry Havard n'était compétent pour entreprendre un tel travail. Inspecteur des Beaux-Arts, auteur de l'intéressant ouvrage l'*Art dans la maison*, auteur de ce *Dictionnaire de l'ameublement en France depuis le XIVe siècle* qui est un monument d'érudition aussi solide que précise, possédant au plus haut degré les qualités de méthode et de clarté dans l'exposition, il était ici comme dans son domaine propre, sur un terrain dont les moindres détails lui sont familiers.

De ces trois volumes, deux sont intitulés, l'un la *Menuiserie*, l'autre l'*Orfèvrerie*. Chacun de ces deux petits livres est divisé en deux parties, la première théorique et pratique, qui expose les principes, qui indique les règles de l'art, qui enseigne les procédés de travail ; l'autre historique, qui montre la suite des traditions depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Rien de plus intéressant que de comparer les deux petits livres l'un à l'autre et de voir, par exemple, comment la diversité des matières employées, ici le bois et là les métaux précieux, comment aussi la diversité de l'objet à créer, ici des meubles servant à l'ornement de la maison et aux usages de la vie, là, au contraire, des objets de petite dimension essentiellement portatifs et mobiles et le plus souvent employés à la parure de la personne, comment ces différences ont imposé au travail des conditions toutes diverses et une esthétique toute différente.

Le troisième volume de M. Havard est consacré à la *Décoration*. Celui-ci traite surtout de l'arrangement intérieur des maisons, de l'ornementation des murailles, de l'influence des lignes et des couleurs dans l'effet général, de l'accord du mobilier avec les tentures, les tapis, les fenêtres, les glaces, la couleur des murailles ou du plafond. Il n'est personne, homme ou femme, soucieux de bien ranger son petit intérieur, de lui donner un aspect agréable et de faire qu'il plaise aux visiteurs, qui n'ait son profit à faire des judicieuses leçons de M. Henry Havard.

J'ajoute que ce petit volume sur la *Décoration* est, comme les

deux autres, d'une très agréable lecture. Des vignettes semées presque à chaque page, et exécutées avec un très grand soin, égaient le texte en l'éclairant. Je n'ai pas besoin d'être prophète pour prédire un franc succès à la *Petite bibliothèque des Arts de l'ameublement*.

***

C'était une séance impatiemment attendue, et ç'a été une belle séance, que celle à laquelle l'Académie française avait convié, le 10 décembre, les fidèles de ces solennités. Le mort à louer était un grand mort, car il s'agissait de remplacer Emile Augier, et le récipiendaire était M. de Freycinet, le président du conseil des ministres. L'Université occupait la place d'honneur à cette séance, car le directeur chargé de recevoir M. de Freycinet, au nom de l'Académie, était M. Gréard.

Les auditeurs malicieux — ils ne manquent nulle part moins que sous la coupole de l'Institut — attendaient M. de Freycinet, ancien polytechnicien, ingénieur, et homme politique, à l'éloge d'Emile Augier, qui ne fut jamais qu'un homme de lettres et ne voulut être qu'un homme de lettres, bien qu'il ait été une fois dans sa vie conseiller général, et qu'il ait écrit une brochure sur le suffrage universel. M. de Freycinet a désarmé leurs railleries en s'excusant, avec une franchise aisée, de mettre une fois le pied sur un terrain qui n'était pas le sien. Il s'est borné à raconter la vie et à retracer la carrière dramatique de son prédécesseur. Il a laissé à M. Gréard le soin de juger l'œuvre d'Emile Augier, et celui-ci s'en est acquitté en maître.

Il était difficile de faire mieux revivre la physionomie si forte, si originale, si franche et si vraiment française de l'auteur de l'*Aventurière*, du *Gendre de M. Poirier* et des *Effrontés*, que ne l'a fait M. Gréard, d'en marquer tous les traits d'un dessin plus net et plus précis. La qualité maîtresse du talent de M. Gréard, c'est la justesse, cette justesse qui vient, avant tout, de l'étendue et de la compréhension de l'intelligence, de la solidité de la raison, qui met chaque chose à son plan et à sa place, qui ne veut rien exagérer, même quand l'applaudissement assuré serait au bout d'une exagération facile. Peut-être est-ce parce qu'il possède au plus haut degré ces qualités de mesure et de goût, ces qualités si françaises,

que M. Gréard a si bien parlé d'Emile Augier. Il a donné à l'Académie un échantillon de la critique littéraire la plus fine, la plus délicate, la plus pénétrante; et il a montré, en même temps, tout ce que la raison la plus haute, loin de s'enfermer dans une gravité pédante, pouvait avoir de légèreté, d'aisance piquante et de bonne grâce souriante.

Et c'est encore de même que M. Gréard a procédé lorsqu'il est arrivé à la seconde moitié de son discours, la partie relative au nouvel académicien. Il lui eût été facile, ici encore, de s'assurer un joli succès à l'aide de quelques paradoxes et d'épigrammes tout indiquées. Ces épigrammes, une bonne partie de l'auditoire les guettait, on peut même dire qu'elle les sollicitait et les appelait. M. Gréard a dédaigné ces moyens de plaire. Il s'est souvenu, en bon Français qu'il est, qu'au milieu de nos désastres de 1870 M. de Freycinet avait été de ceux qui n'avaient pas désespéré, que ce n'était pas sa faute si l'œuvre à laquelle il s'était associé n'avait pu triompher de la fatalité qui pesait sur nous.

Le nom de M. de Freycinet en appelait un autre, le nom du grand patriote tant méconnu, tant insulté, mort trop tôt, devant la mémoire duquel les haines de parti se taisent aujourd'hui. Ce patriote, M. Gréard s'est souvenu de lui et a tenu à lui payer sa dette et la nôtre. Il a aussi, pour mieux faire comprendre et mieux définir le talent de parole, tout limpide, fait de clarté lumineuse et de sérénité, du président actuel du Conseil, évoqué cette éloquence impétueuse de Gambetta qui emportait tout sur son passage à la façon d'un ouragan, où éclatait la foudre, où grondait le tonnerre. Et quand, aux souvenirs douloureux d'il y a vingt années, M. Gréard, en finissant, a comparé le présent, la France relevée, pacifique, mais ayant repris conscience de sa force, quand il a rappelé ce toast à la fois si sobre, si mesuré, si fier porté par M. de Freycinet aux grandes manœuvres de l'automne dernier, à ce moment, certes, il n'a paru à personne dans l'auditoire, si réactionnaire qu'il pût être au fond du cœur, que le ministre de la guerre qui avait porté ce toast au nom de la France ne fût pas à sa place à l'Académie française.

Charles Bigot.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'instruction publique en Russie. — La *Revue encyclopédique* vient de publier une étude sur « l'Instruction publique en Russie » où nous trouvons d'intéressants détails. L'organisation du ministère de l'instruction publique en Russie se rapproche de ce qu'elle était chez nous sous le second empire. Le ministre a un adjoint qui le seconde et le remplace en cas d'absence. Il a près de lui un *Conseil scientifique*, qui donne son avis sur les livres d'enseignement qu'on lui soumet et publie chaque année la liste de ceux qui sont autorisés. Les établissements d'enseignement sont répartis en douze arrondissements scolaires. A la tête de chaque arrondissement est placé un curateur à la nomination du ministre; il a sous ses ordres des inspecteurs d'arrondissement et de district qu'il désigne.

L'enseignement supérieur est de date relativement récente. Les premières universités ont été fondées par Alexandre Ier au commencement de ce siècle. Le recteur de chaque université est nommé par l'empereur, les doyens et les professeurs par le ministre. L'idée russe se manifeste surtout dans la discipline. Un inspecteur est délégué par le curateur près de l'université et entouré d'une véritable armée d'auxiliaires chargés de surveiller les étudiants. Les études ne sont pas gratuites, mais le gouvernement, par des donations et des secours libéralement accordés, a réussi à fixer dans les universités une population intelligente, souple et dévouée, ne fût-ce que par intérêt, aux institutions existantes. En 1888, sur 5,600 étudiants, plus de 4,700 recevaient une subvention, de manière ou d'autre.

On peut rattacher à l'enseignement supérieur un assez grand nombre d'écoles spéciales, telles que l'institut technologique, les instituts des mines, des ponts et chaussées, des ingénieurs civils, d'histoire et de philologie, de droit, l'école forestière, les écoles vétérinaires, etc.

Comme les titres universitaires ne sont pas exigés pour arriver aux fonctions d'État, les familles nobles préfèrent envoyer leurs fils aux écoles privilégiées qui dépendent du ministère de la guerre et qui sont fort nombreuses : académies d'état-major, de médecine et de chirurgie, de droit militaire, écoles du génie et de l'artillerie, du corps des cadets, de pyrotechnie et de topographie, corps des pages, etc.

L'enseignement secondaire est donné dans un certain nombre de ces écoles; de plus, la Russie possède des *gymnases* dont le plan d'études, qui dure sept ans, correspond, en partie, à celui de nos lycées. L'enseignement comprend le catéchisme, l'histoire sainte, les prières, les chants d'église, l'histoire, la géographie, les mathématiques élémen-

taires, le russe, l'allemand, le français, et surtout le latin et le grec. A la fin du cours, les élèves qui en sont jugés dignes reçoivent un *certificat de maturité*.

L'enseignement des filles est très développé en Russie. Un grand nombre de filles sont élevées dans les instituts de l'État, qui sont au nombre d'une trentaine environ, dont huit à Saint-Pétersbourg et six à Moscou. L'admission dans chacun d'eux est graduée suivant le rang et la fonction du père : aux uns la haute aristocratie, aux autres les filles de prêtres et de bourgeois. La durée des études est de six ans.

D'autres établissements dépendant du ministère de l'instruction publique sont ouverts à toutes les jeunes filles; ils sont, sauf quelques modifications au point de vue de l'enseignement, complètement parallèles aux établissements des garçons.

En ce qui concerne l'enseignement primaire et professionnel, nous reproduisons textuellement ce qu'en dit l'auteur de l'article, M. Gustave Lejeal :

« Le développement de l'enseignement primaire est très lent. Non seulement la fondation des écoles n'est pas obligatoire, mais l'État ne participe à leur construction et à leur entretien que dans une limite excessivement restreinte; pour le reste, il s'en rapporte volontiers aux zemstvos (sorte de conseils généraux), aux municipalités et aux associations particulières.

Les écoles rurales sont en général mixtes, c'est-à-dire qu'elles acceptent les deux sexes jusqu'à quatorze ans environ. Une sorte de demi-internat reçoit les enfants dont la demeure est trop éloignée; ils vivent des provisions qu'ils apportent, trop souvent de pain sec.

Les écoles paroissiales, organisées par la loi du 13 juillet 1884, et dépendant du clergé, jouissent de la faveur spéciale du gouvernement et sont sous la direction directe du saint Synode. C'est lui qui a rédigé les programmes, mettant en première ligne « la loi de Dieu ». La lecture, l'écriture, l'arithmétique ne viennent qu'au second rang. Dans les écoles à deux classes, ce qui est l'exception, on ajoute des notions élémentaires sur l'histoire nationale et l'histoire ecclésiastique. A la charge des paroisses ou des particuliers, ces écoles ont pris un rapide développement. Des confréries mi-religieuses, mi-patriotiques, telles que la Confrérie de la Vierge, à Saint-Pétersbourg, ou celle des saints Cyrille et Méthode, à Moscou, se sont donné pour mission d'en doter les campagnes. Quelques bourgs possèdent une école primaire dite supérieure, mais ce n'est en général que l'école ordinaire augmentée d'un cours complémentaire de deux années.

Les écoles de districts, sortes d'écoles modèles entretenues par le ministère, tendent à disparaître; elles sont remplacées par les écoles urbaines. Celles-ci ont un programme qui se rapproche sensiblement de celui que suivaient nos écoles dans les premières années de l'Empire. L'instruction religieuse y occupe une place très importante; l'arithmétique est bornée aux quatre opérations et à des notions sur les

fractions. Quant à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'histoire naturelle, il ne dépasse pas les notions très élémentaires que l'on trouve dans le livre de lecture officiel, et qui a, dans les écoles russes, comme dans celles d'Allemagne, une importance capitale. C'est par le livre de lecture que le gouvernement fait pénétrer ses théories dans les jeunes esprits.

A la fin de la troisième année d'études, les élèves subissent devant l'inspecteur ou son délégué un examen pour l'obtention du certificat d'études primaires.

Il est difficile de donner au juste la population scolaire de la Russie, car depuis 1882 le ministère n'a publié aucune statistique. Cependant, d'après des sources autorisées, on peut fixer approximativement comme suit l'état des maîtres et des élèves :

18,000 écoles ecclésiastiques et paroissiales, avec 34,000 instituteurs et institutrices, et 600,000 élèves ; — 31,000 écoles primaires rurales, avec 52,000 maîtres et 1,880,000 élèves ; — 540 écoles de districts, urbaines ou supérieures, avec 2,500 maîtres et 51,000 élèves.

Si à ces chiffres on ajoute les 70,000 élèves qui fréquentent les 1,950 écoles privées, les classes préparatoires des gymnases, les écoles musulmanes, etc., onarrive à un chiffre global de trois millions d'élèves, qui forment à peine 20 ou 30 pour cent de la population en âge de fréquenter l'école.

La position de l'instituteur est loin d'être aussi précaire qu'on pourrait le craindre. Dans les écoles primaires rurales, le traitement varie de 480 à 1,440 francs ; mais pour plus de la moitié il est au-dessous de 1,200 francs. Dans les écoles urbaines et de district, les instituteurs sont logés et touchent environ 2,000 francs à 2,500 francs. Ils jouissent d'une retraite de 1,200 à 1,400 francs, après vingt-cinq ans de service. Les instituteurs des campagnes ne sont pas considérés comme employés de l'Etat, et, par suite, n'ont pas de retraite.

Les institutrices ont les mêmes droits que les instituteurs, et sont traitées sur le même pied. Dans beaucoup de localités elles sont en majorité, même pour les écoles de garçons. C'est le cas à Saint-Pétersbourg, où sur 250 écoles entretenues par la ville 220 sont dirigées par des femmes.

Le personnel enseignant se forme, en général, dans des écoles normales ou des séminaires pédagogiques. Ces derniers n'ont rien de religieux ; on leur reproche, au contraire, de négliger ce côté de l'instruction, et le ministre se propose, dit-on, de réformer leur programme. Dans la pratique, l'inspecteur est à peu près le maître de donner la préférence à un candidat venant d'une autre école ; toutefois, pour les écoles urbaines, le diplôme normal est obligatoire.

Parallèlement à l'enseignement secondaire et primaire se développe l'enseignement technique et professionnel. Pour ce dernier il a été créé, en 1883, au ministère de l'instruction publique, une direction spéciale.

Les écoles techniques intermédiaires correspondent aux Realschulen allemandes; les cours durent de six à huit ans, et donnent aux élèves des connaissances techniques et commerciales nécessaires aux agents auxiliaires des ingénieurs et aux directeurs des entreprises industrielles de moyenne importance.

Les écoles d'enseignement professionnel proprement dit comprennent des élèves sortant des écoles primaires, et ont pour objet de former d'habiles ouvriers de manufactures, mécaniciens et dessinateurs. Dans ce groupe rentrent les écoles des chemins de fer, qui dépendent du ministère des communications.

Enfin, les écoles techniques inférieures comprennent un plan d'études d'instruction générale ne dépassant pas la force des écoles primaires. Leur but est de former des artisans habiles pour l'industrie domestique et les métiers de village. Les élèves admis sont tenus de justifier qu'ils ont suivi les cours d'une école publique, dont ils retrouvent l'enseignement complété par un apprentissage.

A ces écoles régulièrement organisées, mais encore en petit nombre, il faut joindre quelques écoles spéciales pour adultes, contremaîtres, constructeurs, mécaniciens, imprimeurs; les classes du soir et du dimanche, de la Société technique de Saint-Pétersbourg et de l'école industrielle de Riga, etc. Enfin, la majorité des ecoles de district ou urbaines sont dotées de sections professionnelles. Une somme de 1,250,000 francs a été portée au budget de 1891 pour l'installation de cette branche de l'enseignement; mais une portion considérable de cette somme a été réservée à l'installation d'écoles professionnelles de district, là où prédominent les industries de village.

Nous serions incomplet si nous ne signalions deux institutions spéciales à la Russie, le Musée pédagogique de Saint-Pétersbourg et les conférences d'enseignement par l'aspect.

Le *Musée pédagogique*, de création toute récente, est à la fois un musée artistique et scolaire, une bibliothèque et un établissement d'enseignement à tous les degrés. Des cours normaux d'une durée de quatre années y sont professés à quarante étudiants pourvus de tout l'outillage nécessaire et même de tous les éléments d'une existence très confortable, tels que fumoir, salle de thé, etc. L'entretien des collections est assuré par une subvention annuelle de 1,000 roubles. En hiver, les plus hautes personnalités scientifiques de la Russie professent au Musée des cours très suivis, comparables aux cours des Facultés françaises. Au Musée pédagogique se rattache la *Société pour l'encouragement de l'éducation de famille*, placée sous le patronage de la princesse Ekatherina Mikhaïlovna, et la *Société pour la propagation de l'hygiène*. En un mot, cet établissement donne des cours et conférences à l'usage des diverses classes de la société, des soldats notamment; il constitue comme un trait d'union efficace entre le monde savant et le public.

Une institution non moins originale est la *Commission permanente*

des conférences populaires, instituée depuis quelques années par le gouvernement russe et qui a pris pour tâche d'instruire le peuple en l'amusant. A cet effet, des réunions ont lieu dans les villes les plus importantes de l'Empire, jusque dans les casernes. Elles sont toujours accompagnées de projections lumineuses donnant la reproduction des chefs-d'œuvre qui existent dans les musées impériaux et les musées publics. Ces projections se font au moyen de véritables tableaux peints sur verre comme ceux dont on se sert dans les lanternes magiques. Le coloris produit un effet autrement saisissant que les figures noires que donnent les projections d'après de simples photographies. Il y a à Saint-Pétersbourg une fabrique de matériel d'enseignement à l'aide de projections et qui est spécialement affectée à répondre à tous les besoins de la Commission des conférences populaires.

Les sujets sont choisis selon l'auditoire. Aux soldats, le conférencier, qui est toujours un militaire, parle de Pierre le Grand, de Souvorov, le père des soldats, celui qui a compris le parti qu'on peut tirer de l'« âme russe ». Et les projections leur montrent Souvorov jouant avec ses soldats, Souvorov ordonnant à ses soldats de lui creuser sa tombe parce qu'ils refusent de monter à l'assaut, etc. Toutes les gloires militaires de la Russie font battre ainsi tour à tour le cœur de ses soldats, et ces entretiens resserrent les liens de bienveillance et de dévouement qui unissent les soldats et les officiers.

Les conférences pour le peuple traitent d'autres sujets. On lui parle des serfs avant leur libération, du tsar libérateur Alexandre II, etc., et les projections font passer sous ses yeux des scènes relatives au servage et à la vie du libérateur. Parfois la conférence consiste dans la lecture d'un conteur populaire dont les passages difficiles à saisir sont éclaircis par les explications des lecteurs et les principaux épisodes reproduits par les projections.

Il convient aussi de signaler les *Ecoles du dimanche*, fondées vers 1861 à Kharkov par Mme Christine Altchevsky, qui sont aujourd'hui au nombre de vingt-cinq ou trente répandues dans toute la Russie et offrent cette particularité qu'elles sont tenues par des institutrices volontaires dont quelques-unes appartiennent au meilleur monde ; les publications populaires du *Comité de l'instruction primaire*, de la *Société de la propagation des bons livres*, l'*Intermédiaire*, société fondée par le célèbre Tolstoï, destinée à resserrer le lien entre les classes élevées et la classe inférieure de la société, et, dans ces derniers temps, le journal *la Pensée russe*. La rédaction de *la Pensée* croit qu'il n'est pas nécessaire de traiter les paysans en enfants, qu'il est utile au contraire d'introduire parmi eux à petites doses la culture intellectuelle qui domine dans le reste de l'Europe [1].

---

1. Sur Mme Altchevsky et sur les associations fondées en vue de répandre l'instruction dans les classes populaires, voir les articles de M. Hippolyte Durand (*Revue pédagogique* du 15 novembre 1889, p. 470) et de M. E. Durand-Gréville (*Revue pédagogique* du 15 décembre 1889, p. 583).



Donnons encore un souvenir à l'école de Yasnaïa Poliana, fondée et entretenue par Tolstoï, et au journal du même nom, où le célèbre écrivain développait ses théories. C'est moins par les résultats obtenus que ces essais méritent l'attention que parce qu'ils apportent la preuve de l'intérêt que les hautes classes de la société russe portent à l'instruction populaire [1]. »

GRAMMAIRE LEXIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE. Cours élémentaire, par *A. Duplessis;* Hachette et Cie, 1891. — Les grammaires françaises abondent. On prétend qu'elles ne font guère que se copier les unes les autres, que redire en d'autres termes ce qu'ont dit leurs devancières. Ce reproche ne s'adresse pas à toutes. Sans doute, le cadre de l'enseignement grammatical est resté sensiblement le même depuis Lhomond et Chapsal. C'est toujours à peu près une *lexicologie* où les dix parties du discours sont étudiées à part et à la file, puis une *syntaxe* dans laquelle sont rangées les règles de construction, les grosses difficultés, les idiotismes, etc. Mais il est aussi pas mal de ces ouvrages qui présentent de sérieux caractères d'originalité. Ici le grammairien s'est épris de l'idée de faire prévaloir les exercices d'application, là de faire ressortir la règle de ces exercices mêmes, ailleurs de les choisir, de les coordonner, de les graduer de telle sorte que l'enfant apprenne, en même temps que les règles du langage, la langue qu'il doit parler et écrire à son âge et dans son milieu. Ce sont tous ces avantages qu'a eus en vue l'auteur de la *Grammaire lexique de la langue française.* « Dans cette grammaire, dit-il, nous nous sommes efforcés de suivre la méthode universellement acceptée par la pédagogie moderne : partir de l'exemple pour aboutir à la théorie... Nous avons donné tous nos soins aux exercices... Toutes les grammaires prennent le sujet de leurs exercices dans la vie pratique, mais la *nouveauté* est ici dans le classement méthodique des sujets. Nous avons suivi l'ordre même des choses, partant du *corps humain*, de la *maison*, et nous élevant à l'*agriculture*, à l'*industrie*, au *commerce*, etc. Les exercices forment donc, par leur groupement seul, une série de tableaux et des *leçons de choses* sans prétention scientique, mais reproduisant en quelque sorte le développement de la vie individuelle et sociale. Ce groupement des exercices répond d'ailleurs à celui des *mots*. Nous avons voulu que les enfants fissent en quelque sorte le tour de la langue française, et cette méthode de classer les devoirs amène en effet les maîtres et les élèves à passer en revue les termes les plus usités. Ces mots, nous les mettons d'ailleurs sous leurs yeux dans les *lexiques* composés d'après la méthode de Pautex. Ces lexiques fournissent à l'enfant, rien que pour le cours élémentaire, un bagage de *trois mille mots*, et ces mots, se retrouvant dans les exercices, lui deviennent nécessairement familiers. L'élève apprendra ainsi l'*ortho-*

1. Sur l'école de Yasnaïa Poliana, et le livre que Tolstoï lui a consacré, voir l'article de M. G. Compayré (*Revue pédagogique* du 15 juin 1890, p. 544).

graphe usuelle en même temps que l'*orthographe des règles*. Il aura à la fois une *grammaire* et un *dictionnaire*. »

Voilà un excellent projet. L'auteur nous paraît le réaliser d'une manière heureuse, ne pas rester au-dessous de ses promesses ou plutôt de son programme. Mais peut-être conçoit-il une trop haute idée de son œuvre. Ce n'est pas assez pour lui que son livre réponde simplement à son titre; il veut qu'il soit en outre « un livre de lecture ». Sans doute ses exercices, quoique composés un peu à l'instar de certaines dictées d'antan, c'est-à-dire pour les besoins de la cause, en vue de la découverte ou de l'application de telle ou telle règle, n'ont rien de forcé; ils ne se ressentent pas trop de la préoccupation de tomber juste sur la pensée ou sur le mot qui aillent à la circonstance; ils sont même intéressants et se laissent lire avec plaisir. Mais ne cherchons pas à mettre tout dans tout; laissons les roses aux rosiers, la lecture a tant de charmants recueils comme nous en analysions un ici-même il y a quelques mois[1] et qui avait peut-être le tort d'empiéter lui-même sur la grammaire. C'est assez, pour le livre de M. Duplessis, d'être à la fois une grammaire, un lexique et un assemblage de leçons de choses bien appropriés à l'école primaire.

Nous disons « à l'école primaire », car l'ouvrage, sous son petit volume, est assez riche et assez complet pour être employé au delà du cours auquel il est particulièrement destiné; nous souhaiterions, pour notre part, que le grand nombre des élèves de nos cours moyens et supérieurs emportassent de l'école la connaissance et la pratique de la langue que l'on peut y puiser. E. B.

CENT DICTÉES PRÉPARATOIRES AU BREVET ÉLÉMENTAIRE ET AUX DIVERS EXAMENS, par *Raoul Pessonneaux*. Paris, F. Nathan, 1892. — On peut dire de la dictée ce qu'Esope disait de la langue, que c'est la meilleure et la pire des choses. Tout dépend de l'usage qu'on en fait. Si la dictée n'est qu'un exercice monotone, mécanique, dont se servent les maîtres pour s'éviter tout enseignement actif et tout travail sérieux, si elle n'est qu'un entassement de difficultés créées à loisir, qu'une suite de phrases n'ayant pas de sens, ou difficiles et obscures pour l'intelligence des élèves, on ne saurait trop la blâmer. C'est du temps perdu, c'est pire encore : c'est un moyen de dégoûter les enfants de l'étude et de leur faire prendre la grammaire en haine.

Telle n'est pas la manière dont M. Pessonneaux le comprend. La dictée, dit-il, peut être un procédé de culture intellectuelle et morale. Morale, elle sert à inspirer le goût du bien, à faire comprendre et aimer le devoir; elle familiarise avec les sentiments élevés. Utile à l'éducation, elle ne l'est pas moins à l'instruction, car en se diversifiant, elle devient l'auxiliaire de toutes les matières de l'enseignement : littérature, histoire, géographie, sciences, et à tout moment elle fournit l'occasion de développer le jugement et le goût... En un mot,

1. *Le premier livre de lecture courante des enfants* (Hachette).

l'exercice de la dictée, loin d'être une besogne routinière, peut et doit être, pour le maître comme pour l'élève, la répétition de l'exercice utile et fécond entre tous, la lecture expliquée.

Le livre de M. Pessonneaux est l'exemple et la démonstration de ces idées. Les textes de son recueil sont tirés de bons auteurs et choisis avec tact; ils renferment des idées morales, des portraits historiques ou littéraires, des descriptions, des récits sobres et attrayants. Chaque morceau est déjà par lui-même un enseignement. Il est accompagné de notes explicatives, d'un commentaire lexicologique et grammatical. C'est bien en effet une lecture expliquée, qui ne laisse derrière elle aucune obscurité, ni de sens, ni de mots.

Chaque page se termine par une ou plusieurs questions de grammaire, auxquelles les élèves ont à répondre par écrit. Ces questions sont bien posées; ce sont des modèles que l'instituteur pourra imiter: on sait que M. Pessonneaux est un véritable maître en grammaire.

Ce petit livre rendra de grands services, non seulement par les dictées qu'il contient et qui ne tarderont pas à faire le tour de nos écoles, mais encore et surtout parce qu'il servira d'indication et d'exemple. Il est à lui seul une méthode, il montre la voie où il convient de s'engager, les principes qui doivent dominer cet enseignement. Si les instituteurs pratiquent ce recueil, ils ne tarderont pas à s'inspirer de l'esprit dans lequel il a été conçu, et ils renouvelleront ainsi un exercice qui risquait, par ses abus, de tomber dans un fâcheux discrédit.

Le seul reproche qu'on pourrait faire à ce livre, c'est qu'il est un peu fort pour les élèves de nos écoles primaires. L'auteur y a répondu par avance en nous avertissant qu'il le destine à la préparation du brevet élémentaire, et il sera en effet surtout à sa place dans nos écoles primaires supérieures, et aussi dans le cours supérieur des écoles élémentaires. Mais qui peut le plus peut le moins; des maîtres intelligents sauront, s'il le faut, transposer et abaisser d'un degré l'enseignement de ce recueil, tout en restant fidèles à l'excellente méthode qu'il propose et qu'il applique.

J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1891.

La langue universelle sans étude, accessible à toutes les intelligences, clef unique de toutes les langues pour communiquer immédiatement avec les étrangers. Système Agnus. Paris, l'auteur, 2 livrets in-18.

Produits naturels commerçables. Les produits végétaux alimentaires, par *Em. Dubois*. Paris, Doin, in-12.

*Lettres choisies du XVIII*e *siècle avec notes et table analytique*, par *Eug. Fallex*. Paris, Delagrave, in-12.

Histoire de la ville et du canton de Saint-Denis, par *F. Bournon*. Paris, Delagrave, in-12.

Le dessin technique. Cours professionnel de dessin géométrique (Théorie et application), par *Bécourt* et *Pillet*. Paris, Hachette, 11 cahiers in-4°.

Les arts de l'ameublement, par *H. Havard*. I. *La menuiserie*, II. *La décoration*, III. *L'orfèvrerie*. Paris, Delagrave, 3 vol. in-12.

Les nouveaux programmes d'enseignement dans les écoles supérieures de commerce, par *A. Daunay*. Paris, br. in-8°.

Une mission en Espagne. L'hygiène scolaire et les sciences physiques, par le Dr *C. Delvaille*. Paris, Delagrave, in-8°.

Systematische Gliederung der Pädagogik Kants und Kritik der bisher versuchten Gliederung derselben. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, von *Ant. Bürger*. Leipzig, Fock, br. in-8°.

L'Ecole primaire protestante en France jusqu'en 1789. Thèse présentée à la faculté de théologie protestante de Paris, pour obtenir le grade de bachelier en théologie, par *G. E. Nicolet*. Auxerre, imprimerie Gallot, gr. in-8°.

L'Abbé de l'Epée et l'éducation des sourds-muets, par *Eug. Dubief*. Paris, Cerf, in-12.

La Enseñanza de la historia, por *Rafael Altamira*. (Publication du Musée pédagogique de Madrid). Madrid, Fortanet, in-8°.

M. Henry Gervais, officier de l'instruction publique, inspecteur chargé du contrôle des dépenses des écoles communales de Paris, a légué par testament au Musée pédagogique le prototype de l'appareil cosmographique dit géocyclique dont il est l'auteur.

A l'aide de cet instrument, d'une exécution parfaite et d'un mécanisme très simple, on comprend aisément le mouvement diurne et le mouvement de translation de la terre, dont on peut suivre le passage sous chacun des signes du zodiaque.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. SESSION DE DÉCEMBRE 1891. — Dans sa session du mois de décembre, le Conseil supérieur de l'instruction publique a été saisi d'un projet de fusion d'écoles normales primaires et de deux projets d'arrêté.

Dans sa séance du 8 avril 1891, le Conseil général de Vaucluse, sur la proposition du préfet, décidait en principe : 1° la fusion des écoles normales de Vaucluse et des Basses-Alpes; 2° l'installation à Avignon de l'école normale d'instituteurs commune aux deux départements et à Digne de l'école normale commune d'institutrices, et désignait les membres de la commission interdépartementale chargée de préparer le projet de convention à intervenir entre les deux départements.

De son côté, le Conseil général des Basses-Alpes acquiesçait, le même jour, au projet de réunion de ses écoles normales avec celles de Vaucluse et nommait les membres de la commission interdépartementale.

Le projet de traité préparé par cette commission fut adopté par les deux Conseils généraux intéressés.

Enfin, conformément à la loi du 9 août 1879, le Conseil supérieur a été appelé à émettre son avis sur le projet de fusion. Cet avis a été favorable.

Les deux projets d'arrêté que le Conseil a examinés et approuvés sont relatifs, l'un à l'examen du certificat d'études primaires, l'autre à la répartition des matières de l'enseignement et à la fixation du nombre et de la nature des emplois dans les écoles primaires supérieures de garçons et de filles de la ville de Paris.

Le premier projet d'arrêté modifie de la façon suivante le texte du paragraphe 3 de l'article 256 de l'arrêté du 18 janvier 1887 :

« 3° Une rédaction d'un genre simple portant, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sur l'un des trois ordres de sujets ci-dessous : 1° l'instruction morale et civique; 2° l'histoire et la géographie; 3° des notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène. »

Le deuxième projet d'arrêté limite à quatre ans la durée du cours des études dans les écoles primaires supérieures de la ville de Paris; fixe la répartition des matières de l'enseignement pendant les quatre années, et n'autorise la création de divisions nouvelles, ou de cours supplémentaires, que dans les formes et conditions prévues par l'article 13, paragraphe 1, de la loi du 30 octobre 1886.

Ces dispositions ne s'appliqueront pas au collège Chaptal, dont le règlement sera ultérieurement arrêté.

La loi de finances du budget de 1892 et l'enseignement primaire. — La Chambre des députés, dans sa séance du 15 décembre 1891, a adopté, dans le projet de loi de finances du budget de l'exercice 1892, diverses dispositions relatives aux écoles primaires supérieures professionnelles, aux villes de plus de 100,000 habitants et au personnel des instituteurs qui y est en fonctions, enfin à la composition du traitement des instituteurs et des institutrices dans toutes les communes. Nous croyons devoir reproduire le texte même de ces dispositions, qui sont importantes :

Art. 76. — Les écoles primaires supérieures professionnelles dont l'enseignement est principalement industriel ou commercial relèveront à l'avenir du ministère du commerce, de l'industrie et des colonies, auquel elles seront transférées par décret, et prendront le nom d'écoles pratiques de commerce ou d'industrie. Ces écoles et les écoles gratuites analogues, dont le ministère du commerce pourra autoriser la création dans les conditions à déterminer par un règlement d'administration publique et dans la limite des crédits budgétaires ouverts à cet effet, seront entretenues conformément aux dispositions de la loi du 19 juillet 1889.

Le personnel enseignant en fonctions dans les écoles actuellement existantes conservera ses fonctions dans les écoles transférées et bénéficiera, dans les conditions à déterminer par un règlement d'administration publique, de garanties analogues à celles que lui assuraient, pour le traitement, les indemnités, l'avancement et la discipline, les lois du 30 octobre 1886 et du 19 juillet 1889.

Des règlements d'administration publique détermineront les conditions de recrutement et d'avancement du nouveau personnel enseignant dans les écoles pratiques de commerce ou d'industrie, les conditions dans lesquelles ce personnel pourra poursuivre la réalisation de l'engagement décennal prévu par la loi sur le recrutement de l'armée, le mode d'établissement des programmes, l'organisation de la surveillance et de l'inspection, le mode d'attribution des bourses et subventions, et toutes les questions d'exécution relatives au fonctionnement de ces écoles.

Art. 77. — L'article 53 de la loi de finances du 26 décembre 1890 est déclaré applicable à l'exercice 1892.

En ce qui concerne les villes de plus de 100,000 âmes visées au paragraphe 1er de l'article 53 de la loi du 19 juillet 1889, la subvention additionnelle de l'Etat restera, pour l'exercice 1892, la même qu'en 1890.

En ce qui concerne la ville de Paris, les retenues pour pensions civiles seront subies par les instituteurs sur le traitement qui leur sera assigné dans le classement spécial prévu par le paragraphe 1er de l'article 53 susvisé. Ce classement spécial sera approuvé par le gouvernement, le Conseil d'Etat entendu.

Le taux des indemnités de résidence qui seront fixées pour chaque classe d'instituteurs de la ville de Paris par ce règlement spécial ne pourra, dans aucun cas ni pour aucune classe, dépasser les maxima établis par l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889.

Art. 78. — A partir du 1er janvier 1892, les indemnités de rési-

dence prévues par l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 ne viendront en aucun cas en déduction des traitements garantis dus aux instituteurs. Ces indemnités s'ajouteront intégralement, dans les villes de plus de 100,000 âmes, au montant du traitement légal de la classe à laquelle appartient l'instituteur; dans les autres communes, au traitement garanti dont il jouit.

À PROPOS DE LA FRANCHISE DE PORT DES OUVRAGES COMPOSANT LES BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES. — Les livres composant les bibliothèques pédagogiques peuvent être transmis sous bandes par l'intermédiaire des maires, dans le canton, avec la déclaration spécifiée par l'article 8 du Manuel des franchises postales. Cet article indique au nombre des objets admis à la franchise postale :

« ... Toutes autres publications ou tous imprimés concernant le service direct du gouvernement qui auront été achetés des fonds de l'État, sous la condition que ces imprimés seront expédiés sous bandes et adressés par un fonctionnaire dont le contre-seing opère la franchise à l'égard du destinataire, et qu'ils seront accompagnés d'une déclaration écrite, revêtue de la signature du contre-signataire et indiquant :
Le titre de chaque ouvrage;
Le nombre d'exemplaires à expédier;
La qualité du destinataire;
Que l'envoi est fait pour le service du gouvernement. »

Ce renseignement n'est pas inutile à faire connaître. Il peut contribuer à augmenter le prêt des livres.

CONCOURS PRÊTÉ PAR LES INSTITUTEURS A L'OFFICE DU TRAVAIL. — Aux termes du règlement d'administration publique du 17 août dernier, l'*Office du travail*, créé par la loi du 21 juillet 1891, a pour mission principale de « recueillir, coordonner et publier toutes informations relatives au travail, notamment en ce qui concerne l'état et le développement de la production, l'organisation et la rémunération du travail, ses rapports avec le capital, la condition des ouvriers, la situation comparée du travail en France et à l'étranger ». Pour accomplir cette tâche si vaste et si complexe d'une enquête permanente sur les conditions universelles du travail, de l'industrie et du commerce, l'organisme nouveau doit pouvoir compter sur le concours effectif de quiconque a souci du développement de notre puissance économique.

Nous apprenons que plusieurs inspecteurs d'académie ont engagé MM. les inspecteurs primaires et instituteurs publics à devenir, dans la mesure où ils le pourront, les collaborateurs de l'Office du travail, avec qui ils pourront correspondre directement et en franchise sous le couvert de M. le ministre du commerce. Sans nul doute, le personnel de l'enseignement primaire ne négligera pas les occasions de prêter son concours à une œuvre nationale.

INTERDICTION DE FAIRE FIGURER LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PUBLIQUES DANS LES CÉRÉMONIES FUNÈBRES OU LEUR PRÉSENCE PEUT FROISSER LES SUSCEP-

TIBILITÉS DES PARENTS. — Un certain nombre de pères de famille de Sens se sont plaint de la présence de leurs enfants aux obsèques du cardinal Bernadou, le mois dernier. Les enfants ayant été envoyés là en délégation officielle, M. Bézine, député de Sens, accompagné de tous les députés de l'Yonne, a fait, auprès de M. le ministre de l'instruction publique, une démarche à la suite de laquelle il a reçu la lettre suivante :

Paris, 19 décembre.

Monsieur le député et cher collègue,

Vous m'avez fait connaître, de concert avec vos collègues du département de l'Yonne, que vous aviez été saisi de plaintes d'un certain nombre de pères de famille au sujet de l'envoi d'une délégation des élèves de l'enseignement public aux funérailles de l'archevêque de Sens.

Je reconnais que l'envoi de cette délégation, dans les conditions où il a eu lieu, était de nature à émouvoir les susceptibilités de certaines familles.

Pour éviter le retour de semblables incidents, j'adresse aux recteurs et aux préfets des instructions pour que désormais les élèves de nos établissements publics ne prennent part aux cérémonies funèbres que pour rendre les derniers devoirs à un de leurs maîtres.

Agréez, etc.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Léon BOURGEOIS.

LES ÉCOLES FRANÇAISES EN TUNISIE. — M. Machuel, directeur de l'enseignement en Tunisie, a présenté à la Conférence consultative, dans sa dernière session, un rapport complet sur le fonctionnement de son administration et donné des chiffres qui ont bien leur éloquence. Ils accusent de constants progrès.

Ainsi, le budget de cette direction, qui n'était que de 120,000 francs en 1885, a atteint le chiffre de 725,526 francs pour l'exercice 1891.

Aux dépenses que fait l'Etat, il faut ajouter celles que supportent les municipalités et qui n'ont pas été inférieures à 45,000 francs en 1891. De plus, l'administration du collège Sadiki, qui a ses revenus propres, dépense environ 150,000 francs pour l'enseignement. Elle a des annexes à Tunis, à Kairouan, à Sfax; elle s'est ainsi largement associée à l'œuvre du Protectorat en permettant à un grand nombre d'indigènes d'apprendre notre langue.

A la fin de l'année scolaire 1890-1891, nous avions en Tunisie 85 établissements scolaires, dont 21 destinés aux filles, 56 aux garçons et 8 mixtes; 63 de ces établissements sont laïques et 22 sont congréganistes.

Dans 20 centres, des bureaux de poste et de télégraphe ont été confiés à des instituteurs. Le public a pu profiter ainsi d'un double bienfait.

Après avoir rappelé la création de l'Ecole secondaire de jeunes

filles, qui fait honneur au gouvernement tunisien et au ministre-résident qui l'a conçue et menée à bonne fin, le rapporteur constate le progrès des études au lycée Sadiki (ancien collège Saint-Charles), où toutes les classes existent depuis la huitième jusqu'à la philosophie. Dès la rentrée d'octobre dernier, les cours de l'enseignement moderne, dont les programmes répondent tout particulièrement aux besoins du pays, y ont été organisés.

Quant à l'école normale (collège Alaoui), elle est tout à fait prospère; elle compte, avec son annexe, plus de 400 élèves. Elle a déjà préparé bon nombre d'instituteurs indigènes, pourvus des diplômes de l'enseignement primaire. Ses ateliers pour l'enseignement du travail manuel donnent de bons résultats. Quelques élèves vont se présenter à l'Ecole des arts et métiers d'Aix.

Enfin on a introduit dans les programmes du lycée et de l'école normale l'enseignement de l'agriculture. On prépare donc dans ces deux établissements d'utiles auxiliaires pour la colonisation.

Les cours d'adultes sont aussi très suivis.

Des cours d'arabe ont été créés à l'usage des Français. De nombreux auditeurs, fonctionnaires, officiers, commerçants, industriels, les suivent régulièrement, témoignant ainsi de l'intérêt qu'attache notre colonie à se rapprocher de la population indigène.

A la fin de l'année 1890-1891, la population scolaire dans les écoles publiques et privées de la Régence s'élevait à 10,991.

Au commencement de la présente année scolaire, l'augmentation des élèves était de plus de 400 sur le chiffre de la période correspondante de l'année passée.

A Tunis, la bibliothèque française, installée au centre de la ville, a été très fréquentée.

Des bibliothèques populaires ont fonctionné à Tunis, Bizerte, Souk-el-Arba, Sousse et Sfax. Celle de Tunis a prêté à elle seule 1,753 volumes à 1,047 lecteurs.

Des cantines scolaires fonctionnent dans plusieurs écoles de Tunis.

Le personnel enseignant se compose de 235 fontionnaires; les instituteurs et les institutrices sont munis des brevets obligatoires. Tous sont Français, à l'exception des instituteurs indigènes, qui sortent de l'école normale; tous forment leurs élèves dans l'idée que la France est venue dans ce pays pour y accomplir pacifiquement une grande œuvre de civilisation.

Ce sont là des résultats.

La constante sollicitude du résident général à l'égard des écoles a déjà sa récompense; la tâche, entreprise avec courage, n'est pas terminée, mais les résultats n'en sont pas moins considérables, L'œuvre civilisatrice progresse sans arrêt. C'est par l'école, c'est par la connaissance de notre langue que l'indigène arrive à nous, qu'on se l'attache, qu'on le civilise.

L'Arabe est tout heureux d'apprendre le français. Il n'est pas rare

maintenant, dans les campagnes où pas un mot de français n'était prononcé jadis, d'entendre les enfants saluer le voyageur d'un joyeux : « Bonjour, monsieur ! » Ils sont fiers de montrer leur savoir, parlent de leur maître d'école, le nomment avec respect et affection.

C'est une génération tout entière qui saura le français et dont les sympathies sont d'ores et déjà acquises à la France et à son gouvernement. (Extrait de la *Dépêche tunisienne.*)

Revue des Bulletins départementaux.

La préparation des classes a l'école primaire. — M. l'inspecteur d'académie du Jura fait les observations suivantes au sujet de l'abus que certains instituteurs font des devoirs publiés par divers journaux scolaires :

« La plupart des instituteurs reçoivent depuis longtemps des feuilles pédagogiques dont les unes ont un mérite incontestable et peuvent rendre de réels services à l'enseignement primaire, mais dont plusieurs annoncent hautement qu'elles peuvent remplacer tout travail personnel, qu'avec leur concours « il n'y a plus de classe à préparer, » plus de recherches à faire, plus de tâtonnements, plus de soucis » pour l'examen des certificats d'études primaires ».

En présence du danger qu'une telle théorie peut présenter au point de vue pédagogique, je crois devoir rappeler que, quelles que soient l'aptitude, l'intelligence et l'expérience même d'un maître, la préparation des classes est nécessaire, indispensable pour assurer la bonne direction de l'enseignement et les progrès des élèves.

Ne faut-il pas, s'il veut réussir, que l'instituteur approprie son enseignement au milieu où il se trouve, à l'âge, au degré d'intelligence et d'instruction des enfants ; qu'il tienne compte des circonstances locales, des besoins futurs de ses élèves ? Est-ce que les leçons et les devoirs peuvent être identiquement les mêmes dans une école urbaine et dans l'école du village ?

Pour être fructueux, l'enseignement ne peut être livré au hasard ; il doit être gradué et méthodique, et donné d'après les programmes déterminés, intelligemment divisés par mois, par semaines, programmes qu'il faut restreindre ici, qu'il faut étendre là.

Si le maître vient devant ses élèves sans avoir préparé ses leçons, ne peut-il jamais arriver qu'il se trouve embarrassé ? Que deviendraient alors sa dignité et son prestige ? Si ses explications ne sont pas toujours nettes et précises, quel profit ses élèves en retireront-ils ? Si ses devoirs ne sont pas choisis à l'avance, seront-ils bien appropriés à la leçon donnée ?

Mais, dira-t-on, les journaux scolaires, très nombreux aujourd'hui, sont donc inutiles ? Telle n'est pas ma pensée. Ils rendent, au contraire, de grands services aux instituteurs consciencieux qui y trouvent d'excellents conseils pédagogiques, des aliments pour leurs études personnelles et des devoirs parmi lesquels ils peuvent faire

un choix judicieux et intelligent. Mais si l'instituteur prend son journal comme guide absolu dans son enseignement, il n'obtiendra que des résultats insignifiants et sera lui-même étonné du peu de progrès que feront ses élèves. » (*Bulletin départemental du Jura.*)

La composition française a l'école primaire. — Les résultats fournis par les examens de l'enseignement primaire dans le département de la Dordogne ont amené M. l'inspecteur d'académie à constater « que la composition française reste faible partout, depuis le certificat d'études jusqu'au brevet supérieur, en passant par le concours de l'école normale ». M. l'inspecteur pense que cela tient surtout à la facon dont l'enseignement de la composition française est donné. Pour en avoir la certitude, il a fait une enquête et a reçu de quarante écoles la liste des dictées et des compositions françaises. L'examen des sujets d'exercice lui a fourni l'occasion de faire les remarques suivantes :

« Reconnaissons d'abord que, pour cet enseignement, il n'y a pas encore de tradition; en fait, son introduction dans les programmes est assez récente et, en cette matière, la plupart de nos maîtres sont des novices; on peut le leur dire sans qu'ils s'en choquent et s'en étonnent. J'ai donc la confiance qu'ils verront dans ce qui va suivre des critiques toutes bienveillantes, des conseils, des directions, et non des blâmes.

En l'absence d'une tradition, les uns, afin de se tirer à leur honneur de cet enseignement de la composition française, ont pensé qu'ils devraient étudier et faire étudier les manuels de rhétorique. Quelques-uns de ces ouvrages ayant été rédigés par des universitaires de marque, comment n'être pas tenté de croire qu'ils contenaient le grand secret?

D'autres, se mettant moins en peine, s'imaginent qu'il suffit de donner régulièrement des devoirs de style, comme ils disent, pour que, le temps aidant, leurs élèves arrivent à les bien faire; ils croient qu'on apprend à composer... en composant, ou plutôt en faisant des compositions.

Il faut dissiper avant tout cette double erreur. La composition française ne s'enseigne point par raison démonstrative; elle ne s'apprend pas davantage par une pratique routinière. Ce qu'il faut, pour arriver à composer, c'est étudier des modèles bien choisis et exécuter des exercices bien dirigés et bien corrigés.

Ma petite enquête m'a prouvé de reste que le choix des modèles ne préoccupe pas assez nos instituteurs.

On sait combien les enfants de la campagne lisent peu en dehors de la classe; il est vrai de dire que le plus souvent ils n'en ont ni le temps, ni les moyens.

Raison de plus pour que l'instituteur, dans son école, donne une nourriture de choix à ces esprits qui ne peuvent avoir une nourriture abondante. Ce serait, je crois, chose aisée; c'est en tout cas chose possible. Presque tous les maîtres, et non sans raison, font une large place à l'exercice de la dictée; peu ou point de classes où l'on ne donne en moyenne deux dictées par semaine. Voilà donc dans une

année soixante pages environ qui pourraient et devraient servir de modèles aux écoliers. En est-il ainsi? il s'en faut bien. Les dictées sont si peu choisies que bien souvent elles ne portent point de titre, que plus souvent encore elles sont anonymes. Presque partout on semble croire que la dictée est purement un exercice d'orthographe, et l'on ne songe nullement à en tirer parti pour la culture de l'esprit.

On pourrait dire que nos instituteurs ne sont pas des lettrés et qu'en leur demandant de choisir des modèles on les met dans un embarras dont ils ne sauraient sortir. Mais, grâce à Dieu, notre littérature ne date pas d'hier; elle compte assez d'œuvres consacrées dès longtemps par l'admiration ou l'approbation universelle. C'est là qu'il faut puiser, c'est là qu'on peut puiser en toute confiance, avec le seul souci de ne rien prendre qui soit au-dessus de l'intelligence de l'enfant. Or les listes que j'ai reçues m'apprennent que, même dans les meilleures écoles, on ne fait à nos classiques que des emprunts infiniment trop rares. Dans une grande école urbaine, je vois que, pendant un semestre, sur 56 dictées données au cours moyen, 6 seulement sont tirées des classiques; dans un chef-lieu de canton, les élèves du cours supérieur font 75 dictées en six mois : les classiques n'ont fourni que 5 textes. On avouera que cette proportion est dérisoire. »

(Bulletin départemental de la Dordogne.)

A PROPOS DES DEVOIRS DE POLITESSE. — Nous lisons dans le *Moniteur scolaire* de l'Aisne :

« ... Il est huit heures moins quelques minutes : le maître se tient dans la salle de classe et les élèves arrivent successivemement (contrairement aux instructions qui prescrivent la mise en rang dans la cour et l'entrée en chantant); ils disent fort gentiment : « Bonjour, monsieur »; l'instituteur, distrait sans doute, ne répond pas. Je crains bien qu'il ne soit coutumier du fait, car dans le cours des leçons, il emprunte un livre à un écolier sans le remercier.

Il faut prendre garde; ce n'est pas seulement au point de vue moral que le maître doit être « le plus persuasif des exemples », c'est aussi dans les mille circonstances journalières de la vie et pour les plus petites choses (s'il est des petites choses en matière d'éducation). L'enfant a de très bonne heure le sentiment de ce qu'il doit aux autres et de ce qu'on lui doit à lui-même : je connais un bébé de trois ans qui ne manque jamais d'ajouter, en donnant quelque friandise à son grand frère : « Dis merci à moi ». Vos élèves s'apercevront vite qu'en ce qui touche à la politesse vous exigez beaucoup d'eux, sans réciprocité, et ils perdront bientôt l'habitude de remplir avec goût les devoirs de la « civilité puérile et honnête », comme nous disions au temps jadis! »

(Moniteur scolaire de l'Aisne.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La presse officieuse prussienne annonce que l'examen du nouveau projet de loi sur l'instruction primaire par le conseil des ministres est terminé, et que l'entente s'est établie sur tous les points. Le projet pourra en conséquence être présenté aux Chambres, qui sont convoquées pour le 14 janvier. On prétend que ce projet devra satisfaire tous les partis, des concessions ayant été faites à chacun d'eux. Le gouvernement espère en particulier se rallier les suffrages du centre (le parti catholique), par un accroissement d'influence accordé à l'Eglise dans l'organisation de l'enseignement religieux.

— Le *Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen* a publié, dans son numéro d'octobre-novembre 1891, le tableau du degré d'instruction des recrues en Prusse, pour l'année 1890-1891. En voici le résumé, accompagné des chiffres de 1870-1871 ; le rapprochement de ces chiffres et de ceux de 1890-1891 permet de mesurer le progrès accompli dans l'espace de vingt années :

Proportion, pour cent, du nombre des recrues illettrées.

PROVINCES	En 1890-91	En 1870-71
Prusse Orientale. . . .	1.84	6.84
Prusse Occidentale. . .	3.87	12.60
Brandebourg.	0.18	0.65
Poméranie	0.17	1.16
Posen.	2.58	15.59
Silésie	1.19	3.24
Saxe	0.08	0.55
Schleswig-Holstein. . .	0.05	0.72
Hanovre.	0.05	0.40
Westphalie	0.03	1.33
Hesse-Nassau	0.06	0.53
Province du Rhin . . .	0.09	0.80
Hohenzollern	0.00	0.00

— On sait qu'en Prusse les programmes de l'enseignement de l'histoire ont été récemment remaniés dans un esprit dynastique. Un journal libéral de Berlin, la *Volkszeitung*, publie à ce sujet les réflexions suivantes :

« L'histoire, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui officiellement dans nos écoles, est tout le contraire d'une représentation véridique du passé. C'est une déformation violente de la réalité, un amoncellement confus d'entorses à la vérité, toutes calculées uniquement en vue de favoriser des intérêts particuliers... L'histoire, dans nos écoles, n'est plus qu'une apothéose sans mesure de la maison régnante. A l'en croire, le peuple n'a jamais été rien, la dynastie a été tout. Tous les progrès politiques, économiques et sociaux, conquis pendant une

longue série de siècles; tous les hauts faits acccomplis par la nation et enregistrés comme tels dans les annales de l'histoire impartiale; en un mot, tout ce qu'il y a de grand et d'élevé dans l'existence d'un peuple, tout cela est rattaché par les falsificateurs de la science au nom de tel ou tel souverain... Et pourquoi tous ces petits moyens pour déguiser la vérité? On n'atteindra pas, malgré tout, le but souhaité. D'une façon ou d'une autre, les rayons du vrai pénètrent dans les jeunes têtes; et alors elles deviennent méfiantes même à l'égard du bien qui pourrait être dit des princes avec justice. La servilité des courtisans produit précisément l'opposé du résultat qu'ils se flattent d'obtenir. »

— Un correspondant de la *Pädagogische Zeitung* de Berlin donne des détails sur l'organisation de l'école complémentaire *(Fortbildungsschule)* dans le grand-duché de Bade. Aux termes de la loi du 18 février 1874, la fréquentation de l'école complémentaire est obligatoire pour les garçons pendant deux ans après leur sortie de l'école primaire, pour les filles pendant un an. Les peines portées contre les personnes responsables, en cas d'absences non motivées, peuvent s'élever jusqu'à 50 marks d'amende (transformables en jours de prison dans le cas de non paiement). L'enseignement comprend trois heures de leçons par semaine; dans les campagnes il se donne dans la règle le dimanche, dans les villes il a lieu pendant la semaine. L'école complémentaire est gratuite.

Lorsqu'un élève reçoit, d'un instituteur ou d'une institutrice brevetés, trois heures de leçons par semaine à domicile, il peut être dispensé de la fréquentation de l'école complémentaire. Il en est dispensé également s'il suit les classes d'une école supérieure.

— La *Correspondance de Strasbourg* donne les renseignements suivants sur les dépenses qui figureront au budget d'Alsace-Lorraine en 1892-1893, pour l'instruction primaire :

« Le fonds destiné à des subventions à accorder aux communes, pour leur permettre de couvrir les frais de l'instruction primaire, a été augmenté de 50,000 marks, parce que la somme d'au moins 700,000 marks qui, en vertu de la loi du 29 mars 1889, doit être mise à leur disposition, a été reconnue insuffisante pour répondre à toutes les demandes justifiées des communes.

Outre le fonds ordinaire de 100,000 marks, destiné à des subventions pour la construction de maisons d'école, un crédit non renouvelable de 100,000 marks est prévu au budget et sera affecté à des subventions à accorder à des communes qui n'ont pas les moyens nécessaires pour améliorer leur matériel scolaire. Pendant l'exercice de 1890-91 des subventions de ce genre ont été accordées à 60 communes et se sont élevées à 160,000 marks; pendant l'exercice courant, 40 communes ont déjà obtenu des subventions s'élevant à la somme totale de 140,000 marks. En ce qui concerne 60 autres communes nécessiteuses, le gouvernement a dû se borner à leur promettre des subventions pour la construction de maisons d'école. »

Angleterre. — Une députation de l'Union nationale des instituteurs a été reçue dans le courant de décembre par sir William Hart-

Dyke, chef du département d'éducation, et lui a exposé les moyens que cette association regarde comme les plus efficaces pour affranchir les instituteurs, dans les petites écoles paroissiales, de l'autorité arbitraire de l'ecclésiastique et des devoirs étrangers à l'école (*extraneous duties*) qui leur sont imposés. Les principaux de ces moyens seraient de ne plus prendre la paroisse comme unité dans l'organisation du système scolaire rural, mais de lui substituer des circonscriptions ayant un minimum de population; et d'exiger que toutes les écoles volontaires recevant des subventions de l'État soient administrées par un comité d'au moins sept membres.

Tant qu'il y aura des écoles volontaires, les instituteurs qui y enseigneront, simples employés d'un ecclésiastique ou d'un comité, seront à la merci de ceux qui les paient. Seuls les instituteurs qui ne relèvent que de la loi et de l'autorité publique sont à l'abri de l'arbitraire.

— On sait que l'île de Man possède ce que l'Angleterre refuse à l'Irlande, un parlement particulier. A la suite de l'adoption par le parlement anglais de l'*Act* instituant la gratuité de l'instruction primaire, le lieutenant-gouverneur de l'île de Man a proposé au parlement manxois un bill du même genre. La législature de l'île n'a pas fait un accueil favorable à la mesure proposée, et le gouverneur, prévoyant un échec, a retiré le bill. Les conservateurs, qui n'ont pu empêcher le principe de la gratuité de triompher en Grande-Bretagne, ont donc la consolation d'être restés maîtres du terrain dans l'île de Man.

Italie. — Le ministre de l'instruction publique, M. Villari, a présenté aux Chambres un projet de loi modifiant l'organisation de l'administration scolaire provinciale, et un autre projet réorganisant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

D'après le premier de ces projets, le provéditeur et le conseil scolaire qui existent actuellement dans chaque province n'auraient désormais dans leurs attributions que l'enseignement primaire. L'inspecteur provincial des écoles primaires serait supprimé. Quant à l'enseignement secondaire, il serait dirigé par des provéditeurs de l'enseignement secondaire (fonctionnaires de création nouvelle), résidant dans les dix villes suivantes : Tunis, Milan, Padoue, Bologne, Florence, Rome, Naples, Bari, Palerme et Cagliari; ils seraient assistés chacun par un conseil scolaire de l'enseignement secondaire.

Le projet relatif au Conseil supérieur réduit le nombre de ses membres de trente-six à vingt-quatre. Ils seraient nommés pour six ans; quatre d'entre eux sortiraient chaque année, et ne seraient rééligibles qu'après une année d'intervalle. Des quatre membres à nommer chaque année, deux seraient choisis par le ministre, et les deux autres seraient désignés au ministre, à tour de rôle, par les facultés d'enseignement supérieur.

— Les écoles régimentaires, destinées à donner aux soldats illettrés

les éléments de l'instruction primaire, ont été établies dans l'armée italienne en 1850 par le général La Marmora. Une douzaine d'années plus tard, la fréquentation de ces écoles fut rendue obligatoire par le général Ricotti, et les soldats qui, à l'expiration de leur temps de service, n'avaient pas encore appris à lire et à écrire, furent retenus quelques mois de plus sous les drapeaux. Cette mesure produisit de bons effets; en 1867, la proportion des soldats renvoyés dans leurs foyers et demeurés illettrés était encore de 34.95 0/0; en 1868 elle descendit à 14.60 0/0, en 1869 à 8.89, et en 1874 à 6.27 0/0.

Mais à partir de 1880 des raisons budgétaires empêchèrent de continuer à appliquer le règlement du général Ricotti, et aussitôt la proportion des soldats demeurés illettrés à l'expiration de leur temps de service commença à croître au lieu de décroître. Elle fut de 9.88 0/0 en 1880, de 13.34 en 1881, de 17.04 en 1882, de 19.52 en 1883, de 22.24 en 1884, et enfin de 22.76 en 1890.

Union américaine. — On aurait tort de se figurer que les Américains sont toujours et en toutes choses les gens le plus promptement et le mieux renseignés. Il est des faits dont la connaissance met un temps considérable à traverser l'Atlantique. Voici par exemple ce que nous lisons dans un revue qui se publie à New-York sous le titre de *Education.*

Un abonné écrit à l'éditeur :

« Lorsque j'ai eu à établir une comparaison entre les écoles des divers pays, ce sont celles de la Prusse que j'ai toujours invariablement louées comme les meilleures et présentées comme le modèle que l'univers entier devait s'efforcer d'imiter. Je crains que mon « système scolaire modèle » n'ait aujourd'hui un rival. J'ai observé récemment que des journaux d'éducation disent du bien du système scolaire organisé en France par le gouvernement de la République, et le représentent comme digne d'attention et d'étude. Je n'avais jamais pensé que la France pût avoir beaucoup à nous offrir en ce domaine, et j'étais disposé à traiter légèrement sa prétention à compter pour quelque chose en matière de pédagogie. Si toutefois ma montre se trouvait retarder, je souhaiterais d'être mis au courant et de rectifier ce que mon opinion peut avoir d'erroné. J'exprime en conséquence le vœu que quelqu'un veuille bien nous renseigner sur l'état présent de l'éducation dans la France républicaine, et nous montrer si des progrès ont été réellement réalisés dans ce pays et s'il se trouve, à ce point de vue, en avance sur d'autres pays d'Europe. Je serais heureux, monsieur l'éditeur, que votre Revue publiât une étude sur ce sujet. »

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 28708-12-91.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

N° 2. — Février 1892

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

CONDITIONS D'ABONNEMENT
A LA REVUE PÉDAGOGIQUE

France, un an . . . . 12 »
Étranger, — 13 50

Toute communication relative à la rédaction doit être adress *au Musée pédagogique*, 41, rue Gay-Lussac, à Paris.

Pour les abonnements et les annonces, s'adresser à M. Ch. Delagra éditeur, 15, rue Soufflot, Paris.

COLLECTIONS
DE LA
REVUE PÉDAGOGIQUE

Années 1878-1881 (8 tomes), in-12, brochés; chaque année 9 »
— 1882 (Premier semestre, 1 tome), in-12 broché . . 4 50

AVIS. — Pour faciliter l'acquisition de la collection de la *Re pédagogique* à ceux de nos lecteurs dont l'abonnement ne coïncide qu'a la transformation de la *Revue* (nouvelle série, juillet 1882), nous la le céderons complète au prix de **Trente francs.**

NOUVELLE SERIE

Tome Ier (Deuxième semestre 1882), in-8° broché. . . . 6 »
Tome II (Premier semestre 1883), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome III (Deuxième semestre 1883), in-8° broché . . . . 6 »
Tome IV (Premier semestre 1884), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome V (Deuxième semestre 1884), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome VI (Premier semestre 1885), in-8° broché . . . . 6 »
Tome VII (Deuxième semestre 1885), in-8° broché . . . 6 »
Tome VIII (Premier semestre 1886), in-8° broché . . . 6 »
Tome IX (Deuxième semestre 1886), in-8° broché . . . 6 »
Tome X (Premier semestre 1887), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome XI (Deuxième semestre 1887), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XII (Premier semestre 1888), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XIII (Deuxième semestre 1888), in-8° broché . . . 6 »
Tome XIV (Premier semestre 1889), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XV (Deuxième semestre 1889), in-8° broché. . . . 6 »
Tome XVI (Premier semestre 1890), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome XVII (Deuxième semestre 1890), in-8° broché . . . 6 »
Tome XVIII (Premier semestre 1891), in-8° broché . . . 6 »
Tome XIX (Deuxième semestre 1891), in-8° brocbé . . . 6 »

REVUE DE GÉOGRAPHIE

Publication mensuelle dirigée par M. Ludovic Drapeyron, professeur au lycée C lemagne. La *Revue de Géographie* paraît tous les mois, depuis le 1er juillet 1878, livraisons de 5 à 6 feuilles grand in-8° raisin, format de nos grandes revues littérair forme, à la fin de l'année, deux beaux volumes d'environ 500 pages chacun, imprimé beau papier, en caractères neufs. Elle donne régulièrement des cartes exécutées avec

Prix de l'abonnement pour Paris 25
Prix pour les départements et l'Union postale 28
Chaque numéro 3
Chaque semestre en un volume. 12

La *Revue de Géographie* forme aujourd'hui vingt-sept volumes. Prix de la collection complète 337

Table des travaux de la *Revue de Géographie* (directeur M. Ludovic Drapey dressée par M. Henri Stein, membre de la Société de Géographie, depuis sa fondatio janvier 1877 jusqu'à décembre 1883. Volumes I-XIII. Table alphabétique par noms d'au table des articles, 1884. 2

Nouvelle série. Tome XX. N° 2. 15 février 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'*ÉMILE*

ET LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Rousseau écrit en parlant de l'*Émile* : « Ce que m'en dirent, ce que m'en écrivirent les gens les plus capables d'en juger, me confirma que c'était là le meilleur de mes écrits, ainsi que *le plus important*. » Comment un ouvrage de pédagogie pouvait-il prendre tant d'importance? Leibnitz a donné à entendre que *qui est le maître de l'éducation est le maître du bien public et de l'humanité;* voilà pourquoi Rousseau, voulant refaire l'humanité pour le plus grand bien de tous, en l'améliorant, tenta de refaire l'éducation. Or, si l'on en croit le dernier en date de ses critiques, ce vaste dessein avorta, ou peu s'en faut. M. Beaudouin vient de conclure en ces termes deux gros volumes sur *la Vie et les Œuvres de Jean-Jacques Rousseau :* « Le grand effort de Rousseau s'est porté du côté de l'éducation, et c'est en éducation que sa trace est restée la moins profonde. Il est assez de mode dans le monde actuel, officiel ou officieux, de l'instruction publique, de citer avec honneur le nom de Rousseau; mais, malgré ces phrases, qu'on se garde bien de préciser, qui songe à l'*Émile?* Au milieu des lois, des décrets, des règlements, des essais de toute sorte sur l'éducation, qui se multiplient depuis quelques années, qui pense à s'inspirer sérieusement de Rousseau? »

Un pareil jugement implique que son auteur se méprend sur l'esprit de l'*Émile*, en oublie la lettre, et ignore la lettre comme l'esprit des réformes pédagogiques réalisées par l'Université. Ce sera lui faire une réplique suffisante, et peut-être utile, que d'analyser, une fois de plus, l'esprit et la lettre de l'*Émile*. La conclusion s'imposera.

I

Et d'abord il faut bien se garder de considérer l'*Émile* comme un manuel de pédagogie pratique. Malgré la sobriété de ses programmes, il est aussi inapplicable à la lettre que le système d'éducation de Rabelais, avec l'entassement de ses connaissances encyclopédiques. Comme le *Contrat social*, c'est une construction idéalement simplifiée, semblable à ces figures, dites schématiques, par lesquelles les physiologistes, faisant abstraction de certaines particularités de forme dans les organes, ou de simultanéité dans les phénomènes, montrent clairement les divers stades de l'évolution d'un être vivant. Le reste, c'est-à-dire l'application de ces *schèmes* à l'étude complexe de tel ou tel individu de l'espèce, est laissé à la sagacité de l'expérimentateur, et c'est en ce sens que l'auteur de l'*Émile* déclare : « Le lecteur ne s'attend pas que je le méprise assez pour lui donner un exemple sur chaque espèce d'étude... S'il faut tout vous dire, ne me lisez point. » Il répliqua même, dit-on, à un père de famille qui était venu se vanter à lui d'avoir élevé son fils suivant la lettre de l'*Émile* : « Tant pis, monsieur, tant pis pour vous et pour votre fils. Je n'ai point voulu donner de *méthode*, j'ai voulu empêcher le mal qui se commettait dans l'éducation. » Nous voilà sur nos gardes.

D'ailleurs est-ce que la donnée même du livre ne suffit pas à nous y mettre? « Il faut donc, dit Rousseau dès le début, généraliser nos vues et considérer dans notre élève l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine. » Émile sera donc le disciple abstrait en face du maître abstrait. Il est le seul élève d'un précepteur unique qui, étant « aussi jeune que peut l'être un homme sage », le prend en nourrice, le mène à la lisière presque toujours et à son insu, et ne le quitte qu'à vingt-cinq ans, marié. S'il en devait toujours être ainsi, la moitié de l'humanité passerait donc le meilleur de sa vie à élever l'autre. Ajoutons qu'Émile est séparé des hommes, des livres et de la famille par des cloisons hermétiques, qui s'ouvriront une à une, au gré du précepteur, comme autant de fenêtres sur tous les mondes, que son évolution intellectuelle et morale est machinée comme une féerie, à grand renfort de *trucs* et de coups de théâtre,

et nous comprendrons qu'il s'agit là d'une expérience idéale, dont les conditions sont autant de postulats, et dont les conséquences demandent, pour être bien tirées, toutes les prudences de l'habileté technique. Voilà sans doute les considérations qui dictaient à un éminent pédagogue de nos jours cet arrêt : « Émile est un enfant de la nature, élevé par la nature, d'après les règles de la nature, pour la satisfaction des besoins de la nature. Ce sophisme n'est pas seulement inscrit comme par hasard au frontispice du livre; il en est l'âme, et c'est ce qui fait que, séparé du corps des réflexions et des maximes qui lui donnent un intérêt si puissant, le plan d'éducation de Rousseau n'est qu'une dangereuse chimère[1]. »

Mais si on rapproche ce roman d'éducation du *corps des réflexions et des maximes*, il apparaît comme la synthèse de tout le système de Rousseau, comme le chef-d'œuvre de toute cette architecture de paradoxes brillants et de vérités latentes.

Dès son *Discours sur les sciences*, Rousseau protestait contre cette *éducation insensée* qui, « dès nos premières années, orne notre esprit et corrompt notre jugement ». De là date ce dessein tant de fois déclaré, dans ces termes, à la fin de l'*Émile*, « *former* l'homme *naturel* », et cette apparente contradiction dans les termes résume à merveille tout son espoir de restaurer partout, à l'aide de l'éducation, la souveraineté de la nature déchue.

Telles sont, en bref, les principales réserves à faire sur l'esprit de l'*Émile*, et qu'il ne faut jamais perdre de vue quand on en critique la lettre.

II

L'évolution d'Émile se fera par étapes bien marquées, et suivant le rythme naturel des lois de la physiologie, de l'intelligence et de la morale, vers le but idéal qui est ainsi défini : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de nos mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement un homme. » En un mot il aura fait *ses humanités*, à la Rousseau bien entendu.

La première étape, celle de l'enfance, remplit le premier livre.

1. *Rapport de M. Gréard à l'Académie des sciences morales et politiques*. Concours de 1877, p. 35.

Passons sur les fameux conseils relatifs au nouveau-né, à propos desquels Buffon remarquait : « Oui, nous avons dit tout cela, mais M. Rousseau seul le commande et se fait obéir ». Émile sera emmené aux champs, chez sa nourrice, et son précepteur l'y suivra, car « l'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà ».

Le dressage d'Émile commence par le choix dans les objets qu'on lui montre pour éviter les terreurs vaines, celles que suscitent les animaux laids, les masques, les bruits. On étudiera et déchiffrera la langue de ses vagissements, de ses gestes et de ses pleurs; puis on dirigera ses premières articulations de manière à le douer d'un débit net et mâle, comme celui des enfants du village que Rousseau entend sous sa fenêtre, en écrivant ce précepte. On prendra bien soin surtout que « les mots qu'elles expriment ne se rapportent qu'à des objets sensibles qu'on puisse d'abord montrer à l'enfant ». C'est déjà la *leçon de choses*, qui empêche de se payer de mots, sinon « l'écolier écoute en classe le verbiage de son régent, comme il écoutait au maillot le babil de sa nourrice ». Émile a appris « à parler, à manger, à marcher, à peu près dans le même temps. C'est ici proprement la première époque de la vie. »

Dans le second livre, Rousseau considère le second état de l'enfance. Il s'agit d'amener Émile « à travers le pays des sensations jusqu'aux confins de la raison puérile ».

Mais que de problèmes ardus sur la route, et que d'éloquence ou de sophismes employés à les résoudre ou à les tourner! C'est d'abord un plaidoyer pour la liberté de l'enfant, qui amène Rousseau à traiter de celle de l'homme, le secret de l'une et de l'autre étant de se passer le plus possible des autres : « Ces considérations sont importantes, s'écrie-t-il, et servent à résoudre toutes les contradictions du système social ». En attendant, elles ont pour conséquence immédiate, dans l'éducation, de maintenir l'enfant « dans la seule dépendance des hommes, source de tous les vices », car « c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement ». Ainsi, « vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de l'éducation ». Émile ne fera donc rien « par obéissance », mais par nécessité. On ne raisonnera pas encore avec lui, contrairement à la grande maxime de Locke, et l'on attendra sagement « l'avènement de la raison, qui est la dernière à se

développer parmi nos facultés ». Il sentira le pesant joug de la nécessité, ne recevra aucune espèce de leçon verbale, et les tiendra toutes de l'expérience.

« Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi mes paradoxes : il en faut faire quand on réfléchit. » Bien déraisonnable qui « ne veut pas faire d'un enfant un enfant, mais un docteur ».

La grande règle de tout ce second livre est donc que « la première éducation doit être purement *négative*. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. »

Mais on ne peut murer pour Émile toutes les portes du monde; où le placer? « dans le globe de la lune, dans une île déserte?... Ne verra-t il pas ses parents, ses voisins, sa nourrice, sa gouvernante, son laquais, son gouverneur même, qui après tout ne sera pas un ange? » — « Cette objection est forte et solide », confesse Rousseau, et il ajoute : « Je montre le but qu'il faut qu'on se propose : je ne dis pas qu'on y puisse arriver: mais je dis que celui qui en approchera davantage aura le mieux réussi. »

Cependant nous aurons mis bien des chances de notre côté, en élevant Émile « à la campagne, loin de la canaille des valets, *les derniers des hommes après leurs maîtres* ».

Là nous lui donnerons d'abord l'idée de la propriété présentée comme « le droit de premier occupant par le travail ». Nous ferons détruire par le jardinier les fèves qu'Émile aura plantées juste sur un carré de jardin déjà ensemencé. Sur l'idée de la propriété se greffe celle de la conservation, et « nous voilà dans le monde moral; voilà la porte ouverte au vice » et à la punition. « Voilà les misères de la vie humaine qui commencent avec ses erreurs. » Dès lors, prêchez-le d'exemple, qu'il prenne d'abord, par l'imitation, des *vertus de singe*, en attendant mieux, et donnez-lui le temps de mûrir. Et surtout n'attachez pas trop d'importance à ses saillies plus ou moins heureuses : « Un instant vous diriez, c'est un génie, et l'instant d'après, c'est un sot. Vous vous tromperez toujours; c'est un enfant. C'est un aiglon qui fend l'air un instant, et retombe l'instant d'après dans son aire. »

« Ne lui brouillez pas la tête avec plusieurs langues, c'est là

une des inutilités de l'éducation », et même un de ses dangers, si l'on en croit Rousseau, car « les têtes se forment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes ».

Mais sur ce point l'auteur de l'*Émile* se corrigera plus loin, car son élève rapportera de son tour d'Europe la connaissance des deux ou trois principales langues. Ce n'est pas d'ailleurs parler plusieurs langues que de parler plusieurs dictionnaires; or c'est le cas, toujours d'après Rousseau, et jusqu'à douze ou quinze ans, de « ces petits prodiges qui croyaient parler cinq ou six langues ». Ici reparaît le précepte, signalé, dans le premier âge, de ne pas se payer de mots. Rousseau le pousse jusqu'à écrire : « Émile n'apprendra jamais rien par cœur, pas même des fables, pas même celles de La Fontaine, toutes naïves, toutes charmantes qu'elles sont ». Il fonde son interdiction des fables de La Fontaine sur des raisons tirées de la difficulté du sens des mots, et surtout des vices de leur morale mondaine, qui sont fameuses sinon irréfutables. Nous retrouverons d'ailleurs plus loin le moment d'apprendre ces fables, et tous les éloges qu'elles méritent. Mais ici la méthode de Rousseau devient tout à fait radicale : « En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, à savoir, les livres. La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on sait lui donner. A peine à douze ans Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. »

Voilà le plus hardi de ses paradoxes, et aussi le plus aisé à ramener au vrai. Il est suivi d'ailleurs des plus sages considérations sur l'utilité des exercices du corps, auxquels Émile se livrera selon son âge, « sans abrutir son esprit ». Et Rousseau cite, à l'appui, les anciens, et Locke, et le bon Rollin, etc., en ajoutant, avec dépit, cette prophétie que notre temps se charge de démentir : « C'est le plus judicieux de leurs préceptes, c'est celui qui est et sera toujours le plus négligé ».

Aux exercices du corps s'ajoutent les jeux et tout un système d'inventions, de *trucs* pédagogiques, pour développer l'adresse de l'esprit, avec celle du corps. Notons, au passage, ce précepte, aujourd'hui universellement suivi, de n'apprendre le dessin à Émile que d'après les objets, et non d'après des dessins. Un exemple encore, pour finir et montrer à la fois l'ingéniosité et la subtilité de la méthode : « Je n'oublierai jamais, dit-il, avoir vu à Turin un

jeune homme à qui, dans son enfance, on avait appris les rapports des contours et des surfaces en lui donnant chaque jour à choisir dans toutes les figures géométriques des gaufres isopérimètres. Le petit gourmand avait épuisé l'art d'Archimède pour trouver dans laquelle il y avait le plus à manger. » Certes le procédé a du bon; la généralisation en serait grotesque, et elle a été tentée, mais hors de France. Si Émile doit apprendre ainsi le calcul des *maxima* et des *minima*, il court le risque d'être plus tôt barbon que bachelier ès sciences. Mais l'objection, nous le savons, eût fort peu touché Rousseau.

Arrivé là, il considère Émile dans le troisième état de l'enfance, c'est-à-dire comme « un enfant fait » au moral et au physique, et il ajoute : « Le premier pas que nous allons faire au delà doit être un pas d'homme. L'enfant robuste fera des provisions pour l'homme faible... Voici donc le temps des travaux, des instructions, des études; *et remarquez que ce n'est pas moi qui fais arbitrairement ce choix, c'est la nature elle-même qui l'indique.* »

Avant de s'engager dans ces « périlleux sentiers », Rousseau rétrécit le cercle de ses investigations et, revenant à une idée et à une image du *Discours sur les sciences et les arts*, s'écrie : « Ténèbres de l'entendement humain, quelle main téméraire osa toucher à votre voile? Que d'abîmes je vais creuser par nos vaines sciences autour de ce jeune infortuné! » Voici d'ailleurs l'esprit de sa méthode excellemment défini : « *Souvenez-vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires* ».

Émile transformera ses sensations en idées, en passant graduellement des objets sensibles aux objets intellectuels. Il ne fera rien sur parole; « nos vrais maîtres seront l'expérience et le sentiment ». La première leçon de cosmographie lui sera suggérée par un lever de soleil dont Rousseau fait une description fameuse; mais n'essayez pas, pendant ou après ce spectacle, de communiquer votre enthousiasme à Émile. Point de dissertations non plus, même en face de la nature : « Pure bêtise ! C'est dans le cœur de l'homme qu'est la vie du spectacle de la nature; pour le voir il faut le sentir. L'enfant aperçoit les objets; mais il ne peut apercevoir les rapports qui les lient, il ne peut entendre la

douce harmonie de leur concert. Il faut une expérience qu'il n'a point acquise. » Les tours d'un joueur de gobelets attirant un canard mécanique et flottant sur l'eau, avec un aimant caché dans du pain, lui feront trouver les lois de l'aimantation. Un bâton à moitié plongé dans l'eau et paraissant brisé lui fera trouver l'optique. « Émile ne saura jamais la dioptrique ou je veux qu'il l'apprenne autour de ce bâton », comme l'enfant de Turin apprenait la géométrie des surfaces autour d'un gâteau. Point de machines ingénieuses qui rendent l'esprit passif; retrouvons-les : par exemple, point de balances, mais « un bâton au travers d'une chaise » pour la première leçon de statique, etc. On voit la méthode et son excellence, en principe. Elle part de l'objet pour arriver à l'idée, et gagne les idées générales par la méthode de proche en proche, celle-là même qu'avait trouvée et suivie Rousseau aux Charmettes.

De ces idées générales, la première acquise est celle de l'utile : « *A quoi cela est-il bon?* Voilà désormais le mot sacré, » et Rousseau, cherchant « une situation où tous les besoins naturels de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit d'un enfant », la trouve dans *Robinson Crusoé*, qui sera le premier et longtemps le seul livre d'Émile. « C'est le vrai château en Espagne de cet heureux âge, où l'on ne reconnaît d'autre bonheur que le nécessaire et la liberté ». La pratique des arts naturels mène Émile, *installé dans son île*, à la recherche des arts d'industrie, de ceux qui exigent le partage et la distribution du travail. Voilà donc l'élève de Rousseau promené d'atelier en atelier, comme celui de Rabelais, mais mettant lui-même la main à l'œuvre.

Il a appris à connaître les hommes « par leur rapport sensible avec son utilité ». La notion de l'égalité lui vient par celle de l'échange. Il sait ce que c'est que la vie, il doit donc apprendre à la conserver. Un métier y pourvoira, le travail des mains étant de toutes les occupations propres à fournir la subsistance à l'homme « celle qui le rapproche le plus de l'état de nature ». « Un métier à mon fils! mon fils artisan! Monsieur, y pensez-vous? — J'y pense mieux que vous, madame. » Ecoutez plutôt ces paroles qui prophétisaient si nettement la Révolution, encore éloignée d'un tiers de siècle : « Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce

que vous deviendrez alors? Tout ce qu'ont fait les hommes, les hommes peuvent le détruire; il n'y a de caractères ineffaçables que ceux qu'imprime la nature, et la nature ne fait ni princes, ni riches, ni grands seigneurs. Que fera donc, dans la bassesse, ce satrape que vous n'avez élevé que pour la grandeur? Que fera dans la pauvreté ce publicain qui ne sait vivre que d'or? Que fera, dépourvu de tout, ce fastueux imbécile qui ne sait point user de lui-même, et ne met son être que dans ce qui est étranger à lui? Heureux celui qui sait quitter alors l'état qui le quitte, et rester homme en dépit du sort! » Écoutez ces paroles, plus graves encore, sur la révolution de demain, dont elles formulent déjà le manifeste : « Il n'est point juste que ce qu'un homme a fait pour la société en décharge un autre de ce qu'il lui doit. Ainsi la dette sociale lui reste tout entière, tant qu'il ne paie que de son bien. — Mais mon père, en le gagnant, a servi la société. — Soit, il a payé sa dette, mais non pas la vôtre. Celui qui mange dans l'oisiveté ce qu'il n'a pas gagné lui-même, le vole; et un rentier que l'État paie pour ne rien faire, ne diffère guère, à mes yeux, d'un brigand qui vit aux dépens des passants. » Émile apprendra donc un métier « qui pût servir à Robinson dans son île », il sera menuisier en dépit des préjugés de « ses agréables contemporains ».

Mais un autre apprentissage plus long et plus pénible le réclame aussi; « malheureusement nous ne sommes pas seulement apprentis ouvriers, nous sommes apprentis hommes ». Ouvrier, il a ressenti l'inégalité des conditions, il compare ses sensations, il est forcé de juger, au risque d'errer souvent. Il reste à lui apprendre à bien juger : ce sera l'objet du quatrième livre. Mais établissons avec Rousseau le bilan de l'éducation d'Émile à quinze ans.

Il sait peu, mais il ne sait rien à demi : ses connaissances sont véritablement siennes. Elles sont « naturelles et purement physiques ». Il ne sait « ni histoire, ni métaphysique, ni morale. Il connaît les rapports essentiels de l'homme aux choses, mais nul des rapports moraux de l'homme à l'homme... Il sait peu généraliser d'idées. » Quelques figures de géométrie, quelques signes d'algèbre, voilà les seuls « supports de ses abstractions ». Il est « laborieux, tempérant, patient, ferme, plein de courage... Il a le corps sain, les membres agiles, l'esprit juste et sans préjugés, le

cœur libre et sans passions, » hormis une pointe d'amour-propre qui n'altère pas ses vertus personnelles, et va nous servir, dans le livre IV, à lui faire acquérir les vertus sociales qui lui manquent. En somme, « sans troubler le repos de personne, il a vécu content, heureux et libre, autant que la nature l'a permis »; et, satisfait de son œuvre, Rousseau s'écrie, avec un air de défi : « Trouvez-vous qu'un enfant ainsi parvenu à sa quinzième année ait perdu les précédentes? » En un mot, à quinze ans Émile est bon à tout et propre à rien, sauf à être garçon menuisier. Mais patience! Rousseau nous le crie sur tous les tons.

Émile est adolescent, les passions le guettent : « Ulysse, ô sage Ulysse! » crie Rousseau au gouverneur, « prends garde à toi, les outres que tu fermais avec tant de soin sont ouvertes; les vents sont déjà déchaînés; ne quitte plus un moment le gouvernail, ou tout est perdu. » Ici Rousseau élabore toute une psychologie de la sensibilité, dont le but est de se servir des passions naissantes pour gouverner Émile, comme on se sert du vent pour naviguer.

Le « premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l'ordre de la nature », c'est la pitié. Voilà par où Rousseau aura, suivant son expression favorite, une nouvelle *prise* sur le cœur d'Émile. Mais pour empêcher la pitié de dégénérer en faiblesse, il faut la généraliser et l'étendre sur tout le genre humain. « Je jette ainsi mon élève hors de lui-même », remarque-t-il énergiquement. Émile va devenir *altruiste*, comme nous disons aujourd'hui depuis Auguste Comte. Son premier ami sera son gouverneur.

Pour lui apprendre à connaître les hommes et à choisir parmi eux, il faut « prendre une route opposée à celle que nous avons suivie jusqu'à présent, et instruire plutôt le jeune homme par l'expérience d'autrui que par la sienne ». Nous allons lui montrer d'abord les *hommes au loin*, et « voilà le moment de l'histoire ». Mais que de vices elle a ! Par les révolutions, par les catastrophes qu'elle peint surtout, « nous ne savons que le mal ; à peine le bien fait-il époque ». Et puis « les faits changent de forme dans la tête de l'historien, se moulent sur ses intérêts, prennent la teinte de ses préjugés ». Aussi combien rares les bons historiens! Thucydide est, à son gré, le seul qui « ne s'interpose pas entre les événements et le lecteur ». D'ailleurs ils montrent bien plutôt les actions que les hommes, et l'on s'attend bien qu'ici Rousseau paiera une fois de

plus sa dette à l'ami de toutes les heures, s'écriant avec Montaigne : « Voilà pourquoi, en toutes sortes, c'est mon homme que Plutarque ! » Mais qu'il est difficile de trouver dans l'histoire ce qu'elle doit à chacun, qui est « de se rendre sage aux dépens des morts » ! Donc que les fables y arrivent si l'histoire n'y peut atteindre !

« Le temps des fautes est celui des fables. Il n'appartient qu'aux hommes de s'instruire dans les fables. » Rousseau rend donc à La Fontaine, envers Émile adolescent, le rôle qu'il lui refusait envers Émile enfant, et il met entre ses mains « cet auteur inimitable », non sans retrancher pourtant ses moralités, qui sont à ses yeux autant d'applications inutiles.

Mais les idées d'Émile se multiplient dans le tourbillon social et d'autant plus que sa curiosité sur tout a été mieux préparée; nous regagnons tout ce « que nous paraissions avoir perdu, en temporisant, en le tenant inscrit dans un cercle d'idées » trop étroit. « Le progrès naturel à l'esprit est accéléré mais non renversé », s'écrie Rousseau triomphalement, en comparant sa méthode à toute autre. Il ajoute même : « La quantité d'acquis est peut-être assez égale de part et d'autre, mais les choses acquises ne se ressemblent point; les autres sont déjà philosophes et théologiens, Émile sait à peine s'il a une âme et n'a jamais entendu parler de religion et de Dieu ». Mais après la crise de l'adolescence du corps, voici celle de l'âme. Émile, à dix-huit ans, « s'approche des mystères », et Rousseau pose cette *question formidable :* « A quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature? » En proie à une émotion sacrée, il ceint ses reins et, avec une mâle angoisse que l'événement ne justifia que trop, il s'écrie qu'il marche sur des charbons ardents; mais, ajoute-t il, « n'importe, le zèle et la bonne foi m'ont jusqu'ici tenu lieu de prudence; je n'oublierai jamais ma devise ! » et la profession de foi du Vicaire savoyard éclate.

Passons; non sans avoir constaté que cette fameuse profession de foi de l'*Orphée savoyard*, où M. Cousin voyait le chef-d'œuvre du cœur comme de l'esprit de Rousseau, a été le catéchisme d'une foule d'honnêtes gens depuis un siècle. Il ne faut pas la rendre responsable des férocités de ceux qui oublièrent que la tolérance était un des dogmes essentiels de ce culte de l'Être suprême. Elle couronne magnifiquement l'*Émile* et fait corps avec le reste, car,

selon l'auteur, « les seules lumières de la raison ne peuvent, *dans l'institution de la nature,* nous mener plus loin que la religion naturelle, et c'est à quoi je me borne avec mon Émile ».

Il reste à compléter l'instruction d'Émile, à faire enfin une part aux belles-lettres. Ce dessein tardif tient quelque place dans la fin de ce quatrième livre, mais demeure en somme assez vague. Rousseau s'applaudit des *nouvelles prises* qu'il s'est données sur son élève : « Jusqu'ici je l'arrêtais par son ignorance, c'est maintenant par ses lumières qu'il faut l'arrêter ». Ces lumières touchent bientôt à des points délicats, où la délicatesse de Rousseau est évidemment insuffisante, et sa confiance dans ses freins des passions réellement excessive. Glissons.

Émile fait dans le monde « un début simple et sans éclat », il apprend à le déchiffrer; il « n'apprécie rien sur le taux de l'opinion », et « le voilà philosophant sur les principes du goût ». Rousseau, un peu plus tard, le « fait remonter aux sources de la pure littérature », préférant en général les livres des anciens aux nôtres, car « les anciens sont plus près de la nature et leur génie est plus à eux ». Émile fera entre eux, de lui-même, les différences légitimes. « Entraîné par la mâle éloquence de Démosthène, il dira : C'est un orateur; mais en lisant Cicéron, il dira : C'est un avocat », ce qui n'est pas si mal jugé qu'on le prétend d'ordinaire.

« Au reste, « ajoute dédaigneusement Rousseau, » qu'il réussisse ou non dans les langues mortes, dans les belles-lettres, dans la poésie, peu m'importe. Il n'en vaudra pas moins, s'il ne sait rien de tout cela, et ce n'est pas de tous ces badinages qu'il s'agit dans son éducation. » L'essentiel, en lui apprenant à sentir et à aimer le beau dans tous les genres, est d'y fixer ses affections et ses goûts, de lui apprendre « à user de ses richesses pour son bonheur ».

Ici Rousseau *laisse un moment* Émile, « dont le cœur pur et sain ne peut plus servir de règle à personne », et, pour se rapprocher des mœurs du lecteur, se met en scène sur ce thème : « Si j'étais riche ». Il le développe avec un mélange de verve et de bonhomie dans ses vœux, vraiment piquant dans celui-ci par exemple, qui est fameux : « Sur le penchant de quelque colline bien ombragée, j'aurais une petite maison rustique, une maison blanche avec des contrevents verts », etc.

Mais il est temps de marier Émile. Pour trouver Sophie, sa digne compagne, *la femme forte dont parle l'Écriture*, il faut quitter Paris. « Adieu donc, Paris, s'écrie Jean-Jacques, ville célèbre, ville de bruit, de fumée et de boue, où les femmes ne croient plus à l'honneur, ni les hommes à la vertu. » C'est sur ce trait que finit le quatrième livre, le plus important de tous.

Dans le cinquième et dernier livre, l'imagination romanesque de Jean-Jacques se donne carrière, et nous n'aurons garde de le suivre partout.

Il s'agit donc de former la femme qui convient à l'homme naturel, *la femme de l'homme*, comme dit Rousseau. Cette femme abstraite devra apporter en dot toutes les qualités qui feront le bonheur de l'homme, et d'abord la douceur, « la première et la plus importante qualité d'une femme ». Elle saura « le chant, la danse et les arts agréables ». « A l'interrogation dure : *A quoi cela est-il bon?* par laquelle on contenait le babil des garçons, on substituera cette autre : *Quel effet cela fera-t-il?* » Voilà le principe qui mène au but, la femme étant faite « spécialement pour plaire à l'homme ». Il est bien entendu que le mot *plaire* a ici la dignité et la noblesse morales que Rousseau visa toujours, sinon Sophie serait, comme on le lui a durement reproché, une esclave du sérail. Elle est, au contraire, une femme très moderne, non qu'elle soit lettrée. « Toute fille lettrée restera fille toute sa vie, » déclare Rousseau, « quand il n'y aura que des hommes sensés sur la terre. » Elle sait lire à merveille dans le monde, qui est, dit-il, « le livre des femmes ». En somme, il tient pour suffisantes, comme Molière, « des clartés de tout ».

Sophie est, d'ailleurs comme Émile, élève de la nature, en ce sens qu'elle a été élevée « avec plus de soin que de peine, et plutôt en suivant son goût qu'en le gênant ». Le bal, les festins, les jeux, même le théâtre, tout cela lui est permis et est sans danger en effet « pour des yeux sains ». Nous n'aurons garde, bien entendu, d'oublier la modestie, que ne remplace aucune de ces vertus du sexe fort affichées par la fameuse Ninon de Lenclos qui « s'était faite homme », à la grande indignation de Rousseau.

Mais cette réserve faite, c'est, on le voit, l'éducation *à l'américaine*. Ce qui complète l'analogie, c'est que Sophie choisira elle-même son époux. Cependant, ajoutent ses parents, « c'est à nous

de juger si vous ne vous trompez pas sur les convenances » ; et le chapitre en est long! heureusement, Sophie est, à l'égard de son fiancé, « son égale par la naissance et le mérite, son inférieure par la fortune », etc. Nous voyons ici clairement pourquoi Rousseau n'a pas marié Saint-Preux à Julie dans la *Nouvelle-Héloïse*. Mais « il est temps de finir », comme l'avoue Rousseau, et, pour nous, de donner notre conclusion.

Elle sera courte, en vertu même de l'étendue de notre analyse. Parmi les utopies de l'*Émile* brillent des vérités que les éducateurs modernes ne se bornent pas à célébrer officiellement, mais dont ils s'inspirent visiblement. Une certaine confiance dans le développement naturel des facultés de l'enfant; un appel direct à ses curiosités instinctives et à sa dignité naissante: la diminution de la concurrence dans les classes; la substitution des interrogations multipliées, des développements motivés et spontanés et des *leçons de choses*, en prenant le mot dans un sens large, aux leçons *ex cathedra*; et, pour préciser, l'enseignement du dessin par la copie directe des objets présentés dans la réalité de leurs trois dimensions; enfin, le respect des droits de l'écolier à la vérité démontrée et non imposée, aux libres exercices du corps et de l'esprit, à la santé et au grand air, sont autant de conquêtes de Rousseau sur le pédantisme, et sur cette défiance séculaire dont l'enfance était l'objet. Or, pour reconnaître que l'Université les a faites siennes, il suffit d'ouvrir les divers recueils de ses *Instructions et Règlements*. En un mot, la pédagogie universitaire, sans diminuer chez l'élève l'*effort nécessaire*, se préoccupe de le provoquer par l'*excitation agréable;* et, en cela, elle relève tout entière de Rousseau.

Eugène LINTILHAC.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CHEZ LES INDIGÈNES MUSULMANS D'ALGÉRIE, NOTAMMENT DANS LA GRANDE-KABYLIE [1]

(Suite et fin.)

Depuis que le ministère de l'instruction publique a pris cette initiative, les communes mixtes de la Kabylie, auxquelles les lois nouvelles en faisaient d'ailleurs l'obligation, se sont mises à construire des écoles. Pas toutes, comme nous aurons à le constater. Et, bien entendu, pas avec le même « luxe » que le ministère. Souvent on s'est contenté d'aménager quelque édicule religieux, et nous avons l'école-mosquée; on s'est borné à élever un simple rez-de-chaussée avec une salle de classe et deux petites pièces pour le maître, et nous avons l'école-gourbi; on a utilisé un ancien baraquement, et nous avons l'école-chalet... Il y en a de tous les types et pour tous les goûts.

Au point de vue administratif, on les distingue en écoles *ordinaires*, écoles *préparatoires*, et écoles *enfantines*.

Parmi les écoles *ordinaires*, citons celle de Tizi-Ouzou, qui a pris la place d'une école arabe-française; celle de Tamazirt, la première en date de la Kabylie, et qui offre un véritable livre d'or d'élèves, car il en est sorti nombre de bons instituteurs et de bons employés indigènes; celle d'Aït-Saada, dans la commune de Djurdjura; celles d'Iril-Imoula et d'Aïn-Sultan, dans la commune de Dra-el-Mizan. Ce qui caractérise l'école *ordinaire*, c'est qu'elle comprend plusieurs classes, qu'elle est dirigée par un instituteur français, assisté d'adjoints français ou indigènes pour les classes inférieures; et enfin que l'instituteur-directeur a quelquefois la surveillance et l'inspection des écoles dites *préparatoires* du voisinage. J'ai trouvé à Tizi-Ouzou 86 élèves présents, dont 28 Européens; à Tamazirt, 146 élèves présents sur 190 inscrits; à Iril-Imoula,

---

1. Voir la *Revue* des 15 novembre et 15 décembre 1891, et 15 janvier 1892.

67 présents sur 84 inscrits; à Aïn-Sultan, 85 présents sur 110 inscrits.

A ces écoles indigènes *ordinaires* on pourrait assimiler certaines écoles françaises où les élèves musulmans sont en nombre et parfois en majorité : comme celle de Fort-National, où, sur 56 élèves présents, j'ai compté 35 musulmans; comme celle de Michelet, où, sur 60 élèves présents, 55 sont des Kabyles. En outre, dans un certain nombre d'écoles purement françaises, il y a quelques indigènes : 13 musulmans sur 106 élèves à Tizi-Ouzou, 32 sur 92 à Dellys, 7 sur 22 à Rebeval, 4 sur 34 à Azazga, 25 sur 57 à Dra-el-Mizan, 16 sur 62 à Bordj-Ménaïel.

Les écoles *préparatoires*, dont les meilleurs élèves achèveront leur éducation dans les écoles ordinaires, sont le plus souvent à une classe; elles n'en ont jamais plus de deux. Dans le premier cas, le maître est presque toujours un indigène, avec le titre d'*adjoint* s'il a le brevet élémentaire, et celui de *moniteur* s'il n'a que le certificat d'études primaires; dans le second cas, l'un des deux maîtres est souvent un Français. Au premier type se rattachent les écoles d'Azouza, où j'ai trouvé 44 élèves; de Thaddert-ou-Fella, avec 29 présents; de Taka, avec 55; d'Aït-Lazis, avec une vingtaine d'élèves; d'Aït-Saada, avec une trentaine; d'Aït-Ali-ou-Harzoun, avec une quarantaine. Au second type se rapportent les deux petites écoles, déjà mentionnées, de la commune de Haut-Sébaou.

J'insisterai sur les écoles *enfantines* d'Azrou-Kola et d'Aït-Hichem dans la commune de Djurdjura, et sur l'orphelinat de filles de Thaddert-ou-Fella, près de Fort-National.



La première, installée sur un pic, au bord d'un village aérien, dans une assez jolie petite mosquée, ne reçoit pour le moment que des petits garçons. Elle est dirigée par une jeune monitrice indigène, Mlle Fatma, qui ajoute à son prénom arabe celui de Valentine, et sur laquelle on peut déjà étudier l'effet de l'instruction française appliquée aux femmes kabyles. C'est une élève de notre orphelinat de Thaddert-ou-Fella; elle est pourvue du certificat d'études primaires et touche 800 francs. C'est une jolie fille, qui porte élégamment le costume national et l'espèce de

diadème des femmes kabyles, assez semblable au *kokochnik* des femmes russes. Son père, suivant la coutume du pays, prétendait la marier, c'est-à-dire la vendre, l'exploiter; elle a invoqué fièrement son titre de fonctionnaire français, s'est abritée du drapeau tricolore, a déclaré qu'elle n'était pas une Kabyle et une esclave, qu'elle ne se marierait que suivant son cœur. Elle n'a cependant lu aucun de nos romans! Elle épousera sans doute quelque maître indigène de nos écoles. La maison qu'elle habite dans le village se compose de deux chambres; dans l'une grouille le reste de la famille, son père, sa belle-mère, leurs enfants grands et petits, le dernier mioche dans son berceau ou plutôt une balançoire suspendue aux poutres, tous les autres couchant par terre, enfumés par leur foyer sans cheminée; dans l'autre pièce, Mlle Fatma, fonctionnaire français, habite seule, dans une propreté et un ordre parfaits, avec quelques meubles européens et cette rareté en Kabylie qui s'appelle un lit, avec une bibliothèque de quelques volumes, et au mur un calendrier éphéméride. D'un côté de la cloison, la vieille Berbérie dans la crasse et le désordre natifs; de ce côté, la France africaine de l'avenir.

L'école d'Aït-Hichem a deux maîtresses: une institutrice française, Mlle Raynaud, et une monitrice indigène, Dabia-naït-Ahmed. Celle-ci est une figure étrange et même amusante, avec son diadème kabyle sur la tête, des bijoux indigènes à profusion sur son corsage, la jupe un peu bien courte, des bas couleur réséda, des bottines européennes très fatiguées, un air de dignité doctorale et une gravité de savant.

Les deux classes réunies contiennent 83 élèves présents sur 97 inscrits: 35 filles et 48 garçons. Cette fréquentation exemplaire et la présence des filles sur les bancs sont deux phénomènes à noter. Ils s'expliquent tous deux par la personnalité du « président » de la tribu des Aït-Yahia, Mohamed-naït-Abdesselam, qui habite le village et s'est constitué le patron de l'école. C'est un bel homme de trente-cinq à trente-huit ans, de mise très élégante, arborant sur son burnous d'une blancheur irréprochable les palmes d'officier d'académie au ruban violet et une médaille de sauvetage au ruban tricolore. Il est résolument acquis aux idées françaises. Il a donné le bon exemple en nous confiant non seulement ses fils et ses neveux, mais ses nièces et ses filles, toute la famille, toute une

tribu. On voit assis sur les mêmes bancs cousins et cousines, les grandes sœurs avec les tout petits frères sur leurs genoux ou à leurs côtés. Le président, qui a marié sa fille, la jolie Ouardhia *(Petite Rose)*, a exigé du mari que l'épouse de quatorze ans continuât à fréquenter l'école : fait unique et inouï en Kabylie. C'est d'ailleurs la ci-devant M[lle] Ouardhia qui est la meilleure élève, qui récite le plus gentiment les fables de La Fontaine ou de Florian, résout le plus allègrement les problèmes difficiles, tandis que son frère, un petit diable qu'elle contient à grand'peine, suit rageusement une idée fixe, qui est d'arriver à mettre ses pieds sur la table. Quand les élèves sortent de la classe deux par deux, en chantant le *Drapeau de la France* ou *Nos vaillants soldats*, elle prend docilement la tête et marque le pas comme les petits camarades. A voir Abdesselam inspecter les murs de l'école, essuyer la poussière sur une table, remettre du bois dans le poêle, — car nous sommes en novembre, — on voit que rien de ce qui intéresse l'école ne lui paraît au-dessous de lui. D'ailleurs toutes ces fillettes, toutes ces Smina *(la Grâce)*, ces Tamagout *(la Petite chérie)*, ces Aïne *(Mon œil)*, ces Chabba *(la Jolie)*, ces Saïna *(la Belle)*, ces Alja *(la Bienvenue)*, ne sont-elles pas ses filles, ses nièces, ses cousines? Cette école, que les bureaux de l'académie d'Alger s'obtinent à classer comme *école enfantine* et *école mixte quant au sexe*, est pour lui une école de famille.

Tout autre est l'orphelinat de filles de Thaddert-ou-Fella. Les vingt-cinq ou trente élèves qui la fréquentent, dont quelques jeunes filles et beaucoup de toutes petites, sont ou des orphelines de familles misérables, ou des filles de pauvres diables et de petits employés indigènes, cantonniers ou gardes champêtres. L'école ici est un internat. Le régime m'en a semblé vraiment spartiate : au dortoir, chaque élève, en guise de lit, a une planche et trois tapis, l'un pour étendre sur la planche, l'autre pour servir de couverture, le troisième pour le rouler sous sa tête, en manière d'oreiller. Une petite caisse de bois renferme la garde-robe très sommaire, et quelques objets indispensables de toilette.

Les frais de nourriture pour chaque écolière se montent à cinquante centimes par jour. Le croirait-on? Ce régime qui nous paraît si rude *les gâte*. Il leur rend insupportable la vie qu'il faudra reprendre dans la maisonnette kabyle, malpropre et enfumée,

peut-être avec un mari à moitié barbare. La directrice, Mme Malaval, une femme de grand cœur et de grand mérite, qui console son veuvage par les soins maternels qu'elle prodigue à ses petites sauvages, m'écrivait dernièrement une lettre navrante :

« Habituées à une nourriture simple, mais saine et abondante, à une propreté minutieuse, à une vie pénible mais douce et affectueuse, ces jeunes filles, vendues au plus offrant, n'ont chez elles rien de ce qui était leur vie d'ici. Elles s'ennuient, ne peuvent se faire à la nourriture qui leur est donnée, n'ont pas les moyens de s'en procurer une autre, et tombent malades. Le cœur triste et les yeux remplis de larmes, plus d'une de ces pauvres enfants m'a dit : « Madame, pourquoi ai-je connu les Français? Pourquoi nous avez-vous fait tant aimer la France, puisque nous devions redevenir fatalement et malgré nous de pauvres femmes kabyles, plus malheureuses que celles qui ne connaissent rien, qui n'ont jamais rien vu? » Et elles ajoutaient : « Non, nous ne sortirons jamais de nos villages; nous serons toujours raisonnables, bien sages; vous n'aurez jamais à vous plaindre de nous. Mais nous ne pouvons même utiliser ce que vous avez bien voulu nous enseigner. »

L'enseignement à Thaddert-ou-Fella est très bien conçu; plusieurs de nos monitrices et adjointes indigènes sont sorties de là, d'autres jeunes filles ont quitté l'école avec le certificat d'études; l'une d'elles a même obtenu le brevet élémentaire. Le malheur pour elles c'est qu'on ne peut pas les placer toutes, puisque les écoles enfantines sont encore très rares. Aussi leur directrice s'applique-t-elle à doter ses élèves de notions pratiques, couture à l'aiguille ou à la machine, cuisine, soin de la basse-cour, tenue de la maison, comptabilité domestique. Des moins savantes en grammaire et en histoire elle cherche du moins à faire des femmes utiles même dans un intérieur indigène; elles y feront pénétrer la civilisation, d'abord sous la forme d'une alimentation plus saine et d'un ménage mieux tenu. C'est avec l'aiguille et la cuiller à pot dans les mains qu'elle y seront des apôtres de la civilisation française.

***

Pour les raisons que j'ai déduites plus haut, il nous sera difficile, d'ici à longtemps, de multiplier en Kabylie et même ailleurs les écoles de filles. Peut-être faudra-t-il encore nous borner à éle-

ver un petit nombre de celles-ci, jusqu'à sept ou huit ans, dans les écoles enfantines.

En attendant, les musulmans n'arrivent pas à comprendre pourquoi nous nous préoccupons si fort d'instruire des créatures d'ordre inférieur; et ils préfèrent les garder chez eux, en vue de leurs trafics matrimoniaux.

A Michelet, il y a peu d'années, il s'est produit un fait bien curieux. L'Administrateur d'alors, voulant en avoir le cœur net, réunit dans son école vingt-cinq petites Kabyles. On avait séduit les pères de famille en leur donnant à tous des places de cantonnier sur les chemins de la commune. Vingt-cinq cantonniers, vingt-cinq écolières.

Puis le service des chemins passa aux Ponts et Chaussées et ces emplois furent supprimés. Du coup l'école se vida.

Quand je l'ai visitée, en novembre 1890, parmi les élèves européennes qui avaient pris la place des indigènes il ne restait plus qu'une seule musulmane, gentille fillette d'une douzaine d'années, Mlle Hadida.

Elle m'expliqua les motifs de sa persévérance: d'abord, elle travaillait pour conquérir le certificat d'études et un emploi de monitrice; ensuite elle espérait que l'Administrateur, touché de sa constance, accorderait à son beau-père un poste de garde champêtre.

Mais alors les écoles de filles en pays musulman seraient non seulement inutiles, mais nuisibles?

Non! car si jeunes que ces fillettes quittent l'école, elles en emportent quelque chose: un certain goût de la France et des choses françaises. Elles l'inculqueront à leurs enfants, et il grandira dans la montagne une génération de petits hommes qui ne se feront point tirer l'oreille pour venir à l'école et qui sauront d'avance un peu de ce qu'on y enseigne.

Non! car la fillette, dressée dans ces écoles qui sont des ouvroirs, rapportera sous le toit paternel ou marital des goûts d'ordre et de propreté, des perfectionnements de cuisine ou de vêtement, qui sont un des éléments de notre civilisation.

Et puis l'éducation française, même primaire, même élémentaire, sème partout des germes, ténus et invisibles, tenaces pourtant, d'amélioration morale et d'affranchissement.

Pour trouver encore des écoles laïques de filles, il nous faut aller dans la Petite-Kabylie, où Djidjelli possède une école enfantine, et à Bougie, où il y a une école pour les fillettes d'âge moyen. En y ajoutant celle des Boghar, en territoire militaire, et celle de Constantine, je crois bien que ce sont les seules de l'Algérie.

Celle de Bougie, qui compte deux classes, aurait des chances de succès, car les parents musulmans y envoient assez volontiers leurs enfants. Malheureusement, quoique de construction assez récente, elle est mal établie, sur une terrasse sans arbres, glaciale en hiver, torride en été. La municipalité, bien que le maire porte les insignes d'officier d'académie, semblait faire bien peu pour cette école. On laissait à la charge d'écolières qui vont pieds nus les livres et les fournitures de classe. Elle est cependant fréquentée par une trentaine de fillettes, Arabes ou Kabyles, et par quelques petits garçons dont les plus âgés ont sept ou huit ans. On m'assure que les indigènes choisisssent volontiers des épouses parmi les élèves sorties de cet établissement : ayant appris un peu de français, plutôt par le contact avec les Européens que pour avoir suivi des classes, ils apprécient chez leurs femmes une connaissance plus approfondie de cette langue, et sont fiers de les voir s'entretenir avec les dames chrétiennes qui visitent leur harem.



Dans la vallée de l'Oued-Sahel, comptons les deux écoles préparatoires de la commune mixte d'Akbou, les sept écoles du même type dans celle de la Soumam, celle des Beni-Mansour, installée dans le vieux bordj dont les portes ont gardé la trace des balles kabyles de 1871 ; comptons les dix élèves musulmans de l'école française de Seddouk, les onze de celle d'Akbou, les seize de Bordj-Menaïel, les soixante-neuf de celle de Bougie, et nous aurons passé en revue tout ce qui concerne l'enseignement indigène dans la Grande-Kabylie et les cantons voisins. Dans cette région nous avons donc trouvé neuf ou dix écoles françaises recevant un contingent appréciable d'élèves indigènes, et vingt-neuf écoles de différents types qui leur sont spécialement destinées : c'est un total d'environ 1,800 écoliers effectivement présents sur les bancs.

Le contingent scolaire de la région est peut-être le plus fort de la colonie : il forme presque le cinquième de l'effectif pour l'Algérie entière.

A ce chiffre de 1,800, il convient d'ajouter 150 à 200 élèves fournis par les écoles des Pères Blancs et des Sœurs de Notre-Dame d'Afrique, placées sous la direction immédiate du cardinal Lavigerie. Les Pères possèdent, en Kabylie, six écoles de garçons (à Aït-Larba, chez les Beni-Yenni; à Ouazène, chez les Beni-Menguellet; à Taourirt-Abd-Allah, chez les Beni-Ouadhia; à Taguemount-Azouz, dans les Issers; à Bou-Nouah, chez les Aït-Ismaïl; à Iril-Ali, chez les Beni-Abbès). Les Sœurs ont deux écoles de filles : à Djemâa-Sahridj, où elles ont succédé aux Pères Blancs qui eux-mêmes avaient pris la place des jésuites, et à Taourirt-Abd-Allah, chez les Beni-Ouadhia. Je crois que les Pères ont songé à ouvrir une école chez les Beni-Mendès, dans la commune mixte de Dra-el-Mizan.

En général, les écoles des Pères Blancs, quoiqu'elles comprennent parfois deux classes, et qu'elles soient toujours dirigées par trois religieux, ne s'élèvent pas en Kabylie au-dessus du niveau de nos écoles *préparatoires;* mais ce n'est déjà point à dédaigner.

Leurs élèves indigènes ne sont pas aussi nombreux qu'on serait tenté de le croire, bien qu'ils puissent user à leur égard de moyens d'*attraction* dont nos écoles sont en général dépourvues : faculté de prendre des pensionnaires; cantine scolaire pour les élèves venant de villages éloignés; pharmacie bien outillée à l'usage des élèves et des parents; distribution de vêtements, récompenses en argent.

L'élève kabyle préfère les écoles « du gouvernement », du *beylik*, comme il dit.

Cependant le temps est passé où une lutte assez ardente, peu après l'expulsion des jésuites et leur remplacement par les Pères Blancs, s'était engagée etre ceux-ci et l'autorité civile, notamment à Aït-Larba et Djemâa-Sahridj. Les rapports se sont fort améliorés. On ne cherche plus, de part et d'autre, à se prendre les élèves; on comprend que le champ est assez vaste pour offrir de l'occupation à toutes les bonnes volontés. Les Pères rendent à la civilisation leur part de service; ils ne risquent pas de transformer des musulmans en *cléricaux*, outre qu'ils ont

l'esprit ouvert et qu'ils obéissent à une direction très intelligente et très patriotique. Ils n'essaient pas de faire de la propagande religieuse. Tout au plus aiment-ils à toucher quelques mots à leurs élèves de *Sidna Aïssa* (Notre Seigneur Jésus); mais Mohammed lui-même, dans son Koran, n'a-t-il pas glorifié en maint endroit « le fils de Marie », qu'il considérait comme le plus grand des prophètes envoyés par Dieu avant sa propre mission?

Dans la commune mixte de Fort-National, la seule où existe l'obligation scolaire et encore avec toute sorte de ménagements et de réserves, quand les autorités du pays dressent la liste des enfants qui seront tenus de fréquenter notre école de Taourirt-Mimoun chez les Beni-Yenni, elles demandent aux Pères Blancs communication de leur liste d'élèves : tous ceux qu'ils déclarent leur appartenir sont rayés de notre liste d'obligation.

Plusieurs des adjoints ou moniteurs indigènes de nos écoles sont sortis des écoles congréganistes. Ils n'en sont pas moins bien traités par l'administration universitaire.

Quand un inspecteur de l'Université entre dans une maison des Pères ou des Sœurs, il y est reçu très cordialement : d'abord, dans leur solitude, ils sont heureux de recevoir des compatriotes, fussent-ils des inspecteurs; et même ce dernier titre ne nuit en rien à l'amabilité de la réception.

De toutes ces maisons, la plus curieuse est l'école de filles des Beni-Ouadhia; celle où l'on fait les meilleures études est l'école de garçons d'Iril-Ali chez les Beni-Abbès.

La première est une très modeste maison renfermant deux salles de classe, dirigées par deux religieuses. Je n'y ai pas trouvé plus d'une vingtaine d'enfants : des grandes, des petites, de très petites, toutes d'aspect très pauvre, car les Beni-Ouadhia, qui recrutent si volontiers nos tirailleurs, comptent parmi les tribus les moins riches. Beaucoup de ces fillettes avaient sur le dos ou sur les genoux quelque frère ou sœur encore plus petits. Elles le gardent et les sœurs les gardent. Encore les parents se font-ils tirer l'oreille pour se débarrasser de cette marmaille, et il faut leur faire de petits cadeaux. Vous trouvez là, comme matériel scolaire, des cahiers, des écriteaux, mais peu de livres. Les études ne doivent pas être poussées bien loin. C'est surtout une garderie.

L'école de garçons d'Iril-Ali est une des meilleures de l'Algé-

rie. C'est un pays étrange que celui des Beni-Abbès, et leurs villages se présentent sous l'aspect le plus pittoresque quand on y arrive après un voyage, à dos de mulet, de vingt kilomètres depuis Akbou, toujours en montant. Ils sont posés sur une série de mamelons très hauts, tantôt formés de schistes, tantôt dunes énormes de sable et de cailloux roulés, qui furent sans doute des îlots et des bas fonds quand l'Oued-Sahel coulait à deux cents mètres plus haut que son niveau actuel.

Les villages posés sur ces dunes colossales sont de gros bourgs, et presque des villes. Les maisons n'ont pas de toits comme en Kabylie, mais des terrasses : la note vermillon des tuiles kabyles n'est pas là pour égayer l'œil; mais les murailles, de pierre ou de pisé, sont jaunâtres, d'un ton très chaud. L'architecture contraste, de toute façon, avec celle des vallées et crêtes du Djurdjura : il y a là des maisons monumentales, qui sont comme l'embryon des palais mauresques, avec de hautes murailles, de larges baies, des cheminées capricieusement bistournées, œuvres d'ouvriers italiens. Tel village se détachant sur un ciel bleu fait penser à Athènes ou Corinthe avec leurs acropoles. Autre détail qui fait également contraste avec la Kabylie : les indigènes qu'on rencontre sont rarement pieds nus et haillonneux, mais bien vêtus, bien chaussés (avec des chaussettes!) de bons *sobats* arabes ou de brodequins à l'européenne. Ils ont une mine avenante, saluent les premiers; mais ce n'est plus le salut militaire et le *bonjour* ou le *salam* des Kabyles; c'est : « Bonjour, mon Père! » Evidemment, pour eux, tout Français est une variété de Père Blanc[1].

N'oublions pas que les Beni-Abbès, quoique musulmans, passent pour être d'origine juive[2]. Tout en haut, dans la montagne,

1. Nous avons aussi observé ce détail aux Beni-Ouadhia.

2. Non pas qu'ils soient nécessairement de sang israélite. Il y eut une époque où le christianisme déclinant en Afrique et l'islamisme ne s'étant pas encore imposé, le judaïsme fit de nombreux prosélytes parmi les tribus berbères. La reine berbère Kahina, cette héroïne qui lutta désespérément contre l'invasion arabe et succomba les armes à la main (VII[e] siècle), professait la religion juive. De même chez nous, vers l'époque de Dagobert, beaucoup de Gallo-Romains embrassèrent la loi de Moïse. De même dans l'Europe orientale, aux IX[e] et X[e] siècles, des nations entières, comme celle des Khazars, se laissèrent convertir par des missionnaires juifs. Le grand prince des Russes, Vladimir, hésita un moment entre cette religion et la religion chrétienne.

au-dessus de tous ces bourgs et de toutes ces petites villes, s'élève la célèbre *Kalaa* (forteresse), qui fut le berceau de la puissante famille des Moqrani et leur château inexpugnable, et dans le cimetière de laquelle, entre deux grosses dalles de schiste, l'une à la tête, l'autre aux pieds, sans aucune inscription, repose le corps de notre redoutable et chevaleresque ennemi de 1871, l'ancien bachaga Moqrani. Au XVIe siècle, un dynaste de cette famille, dans son château de la Kalaa, s'était entouré d'une garde de mille Espagnols, échappés de Bougie après la prise de cette ville par Sinan-Pacha. Ces Espagnols, dépaysés, se sont confondus et absorbés dans la population ambiante, et ont fait souche de musulmans. On voit de combien d'éléments ethnographiques, mélangés à l'élément kabyle, se compose cette singulière petite nation des Beni-Abbès.

Ils passent pour médiocrement guerriers, quoiqu'ils aient bravement défendu leurs villages contre nous en 1871. Ils sont intelligents, industrieux, adonnés au commerce, un peu aussi à l'usure, et sont devenus la plus riche des tribus de l'Oued-Sahel.

Les Pères Blancs avaient donc fort bien choisi l'emplacement de leur école. Du reste, à Iril-Ali, ils avaient trouvé un précédent : l'école arabe-française, créée par le régime militaire, abandonnée depuis l'insurrection. Ils ont acquis les bâtiments et les ont agrandis. La maison comprend trois classes.

Le personnel enseignant se compose de trois Pères européens, dont le supérieur, et d'un moniteur indigène.

Le P. Charton, qui paraît un maître en pédagogie, dirige la première classe, dont la salle est beaucoup trop petite pour les quinze élèves qu'elle contient. Nous les avons trouvés, sur le français et le calcul, de force égale à ceux de nos bonnes écoles de Kabylie. De leurs devanciers, plusieurs sont entrés au cours normal de Constantine.

La deuxième classe comprend douze élèves présents : il m'a semblé que le Père instituteur abusait un peu de la grammaire *récitée*.

La troisième classe — quinze élèves, tous très jeunes — était la plus curieuse à voir. Qu'on se figure un maître indigène, âgé de quinze ans et en paraissant à peine huit, bossu et contrefait, mais avec de bons grands yeux, l'air grave à la fois et souriant.

Il nous tend la main avec une cordialité empressée. Quoique la classe soit garnie de bancs, les petits élèves sont assis par terre autour de lui, si serrés que d'un coup d'épervier on les ramasserait tous. Parmi eux, les fils du caïd de la tribu; — le père n'a pas manqué d'assister à l'inspection. Son fils aîné est aussi un élève des Pères et parle très bien le français. Le jeune moniteur et les petits élèves ont l'air de s'entendre à merveille : on parle en français, on rit. Tout un petit monde très gai!

L'inspection des classes terminée, le P. Charton nous fait visiter la maison, les austères cellules des religieux, le dortoir des élèves. Car il y a là un internat : deux internes qui paient pension, et cinq qui sont entretenus gratuitement. Des *pensionnaires* et des *pensionnés*, nous dit en riant le Père supérieur.

Il nous explique ensuite comment on obtient une bonne fréquentation des externes : trois sous par semaine pour l'assiduité complète; on retranche deux centimes et demi à quiconque manque une classe, un centime à qui manque l'étude.

Car il y a des heures d'étude en dehors des heures de classe : quatre heures d'étude et quatre heures de classe; total huit heures par jour. — Il n'est pas étonnant qu'on obtienne de si bons résultats.

***

Maintenant quelques mots sur les écoles manuelles d'apprentissage.

Notre ami Masqueray avait promis à ses clients les Kabyles l'enseignement des métiers manuels, afin que « leurs enfants trouvent à vivre dans le monde ». L'engagement a été tenu, au moins sur certains points.

Malheureusement l'école supérieure des arts et métiers de Fort-National, incendiée en 1871 par les insurgés, n'a pas été reconstruite. Les ruines sont toujours là. Celle de Dellys reçoit quelques indigènes; mais ce n'est pas à eux qu'elle est spécialement destinée.

Il n'existe donc, à leur usage particulier, que des écoles secondaires de cet ordre. J'ai visité les trois qu'on a récemment créées. L'aspect de toutes trois est identique : un grand hangar, au bout duquel est un logis pour le maître-ouvrier français.

A celle des Beni-Yenni, on travaille le fer; à celle de Tamazirt,

le bois; à celle de Michelet (ci-devant Aïn-Hammam), le bois et le fer. Chacune d'elles a une vingtaine d'élèves-apprentis.

On leur alloue par mois une petite rémunération et ce n'est pas cela qui les allèche le moins. Leurs principaux clients, c'est encore l'Etat et la commune. Les apprentis en fer forgent les pioches et les pelles pour l'entretien des chemins, des fers à cheval, même des lits en fer, d'une ornementation compliquée. Les autres rabotent des tables, des chaises, qui iront civiliser les intérieurs kabyles, des rayons pour les bureaux, des stalles pour les chevaux de la gendarmerie.

Qu'il aient le marteau de forgeron ou la varlope à la main, ils deviennent en peu de temps d'excellents ouvriers. Leur maître des Beni-Yenni, M. Verdon, un très brave homme qui a pris la montagne en affection, me disait n'avoir jamais vu de gens si habiles de leurs doigts et si prompts à tout s'assimiler.

Dans d'autres cantons, c'est à l'enseignement de l'agriculture ou de l'horticulture que nous avons donné tous nos soins. Le paysan berbère ne paraît pas plus entiché de routine que le paysan français : peut-être moins. Il aperçoit tout de suite le parti qu'on peut tirer des innovations. Son intérêt lui est le meilleur stimulant.

A l'école d'Aïn-Sultan, j'ai vu l'instituteur, M. Pélissié, donner des leçons à la fois théoriques et pratiques. Du préau nu de l'école et des terrains vagues qui l'entouraient, il a fait un vrai jardin des Hespérides, où brillent dans une frondaison superbes les fruits d'or des orangers et des citronniers.

— Mon successeur, me disait-il, me devra ces ombrages; et il tirera de mes plantations un supplément de revenu d'un bon millier de francs.

Un peu plus loin, par les soins de l'Administrateur combinés avec les siens, s'est formé un autre paradis verdoyant, abondamment arrosé par la *source-reine* qui a donné son nom à la localité. C'est le jardin d'essai du canton de Dra-el-Mizan. De tout le pays kabyle on vient l'admirer.

L'école et ces plantations occupent les ruines d'un village indigène, détruit en 1871. Les carrés du potager sont dessinés par les soubassements des murs démolis. Parfois, quand on creuse profond, on exhume quelque squelette qui a porté un nom connu dans le pays. Alors on s'adresse à la famille, émigrée dans les montagnes voisines, pour savoir si elle veut reprendre son *de cujus*.

Sur les carrés de terreau appétissant, on voit les écoliers en burnous bêcher, sarcler, ratisser. Ce qu'ils font pousser sur leur lot, fleur, fruit ou légume, leur appartient.

Emportées triomphalement à la maison paternelle, ces prémices de l'horticulture européenne vont étonner le vieux paysan, désarmer ses défiances, le faire douter de l'antique routine.

D'autres instituteurs marchent sur les traces de celui-là.

A Michelet, l'Administrateur a créé, avec des mérinos, une bergerie modèle.

***

Aux écoliers kabyles on a dû renoncer à enseigner la gymnastique et les exercices militaires : la gymnastique, parce que leurs courses de montagne suffisent à les tenir bien en forme, et aussi parce qu'ils n'ont pas de culottes, ce qui rend le trapèze incompatible avec la pudeur — et il y a des Anglais et des Anglaises là-bas ! — les exercices militaires, parce que cela inquiétait les parents.

Ils s'étaient imaginé que nous voulions faire de leurs enfants des soldats. Or le Kabyle s'enrôle volontiers, surtout quand la récolte a été mauvaise; mais ne lui parlez pas de notre conscription. Ils ont la caserne en aversion comme chez nous les bourgeois et les paysans aisés... au temps de Louis-Philippe.

Un visiteur éminent, émerveillé des progrès accomplis par les écoliers de Beni-Yenni, disait à l'un d'eux :

— Alors, mon garçon, tu vas sans doute entrer dans les tirailleurs?

— Oh! non, répondit l'enfant. Moi, je suis riche... C'est bon pour les Beni-Ouadhia.

VI

De la Kabylie, passons à l'ensemble de l'Algérie. Sur les communes de plein exercice, quelques mots suffiront. Nous avons à signaler les deux écoles indigènes d'Alger, les deux de Constantine (l'une de garçons, l'autre de filles), celles d'Oran, de Mostaganem, de Tlemcen, etc. Le nombre des élèves indigènes n'est, dans aucune de ces grandes villes, en rapport avec le chiffre de la population musulmane. Même en tenant compte d'une trentaine de *cours annexes* à des écoles françaises, fréquentés par des élèves musul-

mans, il faut bien reconnaître que les municipalités élues sont loin d'avoir fait tout leur devoir envers leurs contribuables de cette religion.

Les communes mixtes du territoire civil sont au nombre de soixante-treize; de celles-ci *trente-cinq*, c'est-à-dire près de la moitié, n'ont *aucune* école indigène. Parmi les trente-huit autres, je n'en vois que quatre ou cinq qui nous présentent des résultats satisfaisants : ce sont les communes de Fort-National et de Djurdjura, dont j'ai déjà parlé; celle des Guergours, avec ses sept écoles préparatoires groupées autour d'une école-chef; celle de la Soumam, avec sept écoles du même type; peut-être encore celle de Dra-el-Mizan, surtout quand l'Administrateur actuel aura donné suite aux bonnes intentions qu'il nous a manifestées. Partout ailleurs, c'est insuffisant et souvent misérable.

Quant aux territoires de commandement, celui de la division d'Alger doit beaucoup au zèle éclairé de M. le général Poizat. La division n'a pas fondé moins de vingt écoles, et cela presque avec les seules ressources des communes indigènes et mixtes militaires; même elles ont encore à leur charge le traitement du personnel enseignant dans onze de ces écoles : une dépense qui incombe cependant à l'Etat. Les plus pittoresques de ces écoles sont celles qui accompagnent les nomades dans leurs déplacements. Il y en a deux de ce type, celle des Ouled-Laouar, et celle des Mâamera, une section des Larbâa. Ceux-ci ont un territoire de parcours de 250 kilomètres de l'ouest à l'est, et de 600 kilomètres du nord au sud. Ils changent de campement environ tous les trois mois. Alors on charge la tente-école sur un chameau, et le maître avec ses écoliers disparaissent avec la tribu : ce qui n'empêche pas ceux-ci d'écrire assez correctement en français. La division de Constantine vient ensuite avec six écoles, dont cinq dans la commune indigène de Biskra, et une dans celle de Tébessa : celle-ci est située à Négrine, presque sur la frontière de Tunisie, à quelque 160 kilomètres du chef-lieu administratif. Tous les mois cette école d'avant-poste, dans un pays où tout fait défaut, doit être ravitaillée par les soins du bureau arabe de Tébessa, qui lui expédie un chameau chargé. Seule la division d'Oran n'a rien fait : pour ses trois communes mixtes de Géryville, Aïn-Safra, Lalla-Maghnia, pour sa commune indigène d'Aflou, pour ses cercles de Saïda et

Tiaret, pour sa population de 108,000 musulmans, elle n'a pas une école.

En comptant bien, on ne trouvera, pour toute l'Algérie, que 114 écoles indigènes, dont 53 dans la province d'Alger, 49 dans celle de Constantine, 12 dans celle d'Oran; soit 17 dans les communes de plein exercice, 81 dans les communes mixtes 26 en territoire de commandement, En y ajoutant une trentaine d'écoles françaises où les élèves indigènes sont en nombre, on peut arriver à 150 écoles. Je ne vois comment on pourrait atteindre le chiffre de 194 énoncé à la tribune du Sénat par M. Tirman, alors gouverneur général.

Au reste, le nombre des écoles importe peu : ce qui importe, c'est celui des écoliers.

J'ai sous la main l'*Exposé de la situation de l'Algérie* présenté par M. Tirman au conseil de gouvernement pour l'année 1889 : j'y trouve consigné un total de 10,415 écoliers, dont 983 filles[1]. Or la population musulmane de l'Algérie étant d'environ 3,300,000 âmes, cela fait un écolier pour plus de 300 habitants, une proportion de moins de 0.33 pour cent, tandis que la même proportion est en France de 14 pour cent, et pour la population européenne de l'Algérie de 18 pour cent. Un écolier pour 300 habitants! Voilà tout ce que nous avons fait pour répandre notre langue et nos idées parmi ces races belliqueuses, qu'il importe si fort, non pas de nous assimiler, mais de nous réconcilier, si l'on veut assurer la sécurité et l'avenir de la colonie.

Sans doute, il y a eu un progrès depuis neuf ans. Le nombre de nos écoliers musulmans était, en 1882, de 3,172; en 1883, de 4,094; en 1884, de 4,824; en 1885, de 5,695; en 1886, de 7,341; en 1887, de 9,064[2]. C'est en proportion croissante. Mais comme ce progrès est lent! Combien à ce compte faudra-t-il d'années pour qu'une fraction importante des 500,000 enfants musulmans d'Algérie ait participé à l'enseignement français? Cela se chiffrerait par des siècles. En 1886, M. Benoist, alors inspecteur d'aca-

1. La *Statistique générale de l'Algérie* pour 1890 nous donne 10,254 élèves musulmans, dont 832 filles. Pour les Français, 36,914; pour les Européens non français, 9,208; pour les israélites indigènes, 23,971. Total : 80,347, dont 35,248 filles.

2. *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger*, février 1888, p. 77. Rapport de M. le recteur.



démie à Constantine, écrivait : « Dans dix ans, plus de cinquante mille garçons indigènes musulmans fréquenteront nos écoles françaises[1] ». Nous sommes déjà à plus de la moitié du délai qu'il nous marquait : sommes-nous à la moitié du chiffre entrevu par lui?

Où donc est le vice de cette situation, humiliante et même inquiétante à certains égards? Est-ce dans une lacune de la loi? Non, car la loi du 19 juillet 1889 a nettement établi la part contributive de l'État, des départements et des communes dans les dépenses scolaires. Le décret du 13 février 1883 a statué que « toute commune algérienne de plein exercice ou mixte est tenue d'entretenir une ou plusieurs écoles primaires publiques ouvertes gratuitement aux enfants européens *ou indigènes* » (article 1er), et que dans ces communes « les enfants indigènes sont reçus aux écoles publiques dans les mêmes conditions que les Européens » (article 38). Ils n'y seraient point reçus aux mêmes conditions si les écoles n'étaient point assez vastes ou assez nombreuses pour accueillir au moins ceux d'entre eux qui s'y présentent de bonne volonté. Le décret du 8 novembre 1887 (articles 3 à 8) indique la procédure à l'aide de laquelle l'État, le gouverneur général, l'autorité académique peuvent contraindre un conseil municipal à remplir ses obligations scolaires. Le décret du 9 décembre 1887 (article 2) dit formellement que ces articles coercitifs sont « applicables aux écoles indigènes ». Il détermine les catégories d'écoles — ordinaires, principales, préparatoires, enfantines, manuelles d'apprentissage — qui seront ouvertes aux élèves musulmans. Donc il n'y a pas de lacune et pas de faiblesse dans la loi.

L'autorité du gouverneur général est-elle insuffisante pour la faire exécuter? En admettant qu'elle s'exerce d'une façon moins directe sur les communes de plein exercice, il n'en est pas de même dans les autres. C'est lui qui, par arrêté, nomme les administrateurs des communes mixtes ; ce sont ses arrêtés ou ceux des préfets qui nomment les adjoints indigènes, lesquels forment la majorité dans les commissions municipales. En vertu du décret du 10 juin 1873, les commandants des forces de terre et de mer dans la colonie lui sont subordonnés : une invitation adressée

---

1. *De l'instruction et de l'éducation des indigènes dans la province de Constantine.* Paris, Hachette, 1884, p. VIII.

par lui aux généraux divisionnaires ne peut manquer d'être fidèlement transmise aux généraux subdivisionnaires, aux commandants supérieurs de cercle, aux chefs d'annexes; or nous avons vu que dans les communes indigènes et mixtes militaires tous les membres des commissions municipales, européens ou musulmans, sont désignés par l'autorité.

Sont-ce les ressources qui font défaut aux communes pour s'acquitter de leurs obligations? Mais nous avons vu qu'une des objections opposées à l'initiative ministérielle de 1881, c'est précisément que ses libéralités s'adressaient à des communes qui étaient déjà riches. Se sont-elles appauvries depuis? c'est peu probable. Les documents officiels nous montrent que, au moins pour les communes mixtes, — ce sont les plus intéressantes puisqu'elles administrent environ 2,232,000 âmes sur une population totale de 3,265,000 musulmans, c'est-à-dire près des deux tiers, — les budgets municipaux, presque partout, se soldent par des excédents. Pour la Grande-Kabylie, par exemple, le budget, tant ordinaire qu'extraordinaire, de la commune mixte d'Azeffoun, pour l'exercice 1888, se solde par 205,649 francsd'excédent; celui de Djurdjura, par 220,990; celui de Dra-el- Mizan, par 10,792; celui de Fort-National par 195,588; celui de Haut-Sébaou, par 89,707; celui de Dellys, par 35,313. Le même état constate que cette dernière commune n'inscrit ni un franc ni un centime au chapitre « Instruction publique et beaux-arts ». Le budget des communes de plein exercice dans la même région paraît tout aussi prospère: Dellys accuse 16,230 francs d'excédent, Fort-National 18,084, Mékla 14,015, Mirabeau 11,090, Tizi-Ouzou, dont l'école indigène est si pauvrement installée, 140,294. — Donnons quelques autres chiffres pour le reste du département d'Alger: la ville d'Alger accuse 431,729 francs d'excédent, Blida 116,050, Cherchell 127,621. Au total, pour tout le département, 1,992,940 francs, près de *deux millions* d'excédent pour les communes de plein exercice, et 1,799,748 francs pour les communes mixtes.

Les municipalités et les commissions municipales allèguent qu'avant de dresser des plans pour la création d'écoles indigènes, elles doivent s'assurer d'abord que l'État est en position de verser sa part contributive. Il faut reconnaître que l'État, c'est-à-dire le ministère de l'instruction publique, qui avait montré des disposi-

tions si généreuses en 1881, n'y a pas persisté, sans doute parce qu'on ne l'y avait pas encouragé.

De 1881 à 1887, il s'est borné à inscrire à son budget un crédit annuel de 45,000 francs pour les écoles indigènes; en 1887 seulement, il l'a porté à 219,000 francs; jusqu'à l'année présente, quoique les créations se soient multipliées, on s'en était tenu là. Il en résultait que beaucoup d'écoles votées par les communes et les conseils départementaux étaient restées sur le papier, faute de crédit pour leur donner la vie.

Enfin, grâce à M. Burdeau, qui a fait récemment un voyage d'études en Algérie et qui depuis a été rapporteur du budget de l'instruction publique pour 1892, le crédit a été porté de 219,000 à 400,000 francs. On pourra presque doubler le chiffre de nos créations. Il ne faudra évidemment pas s'en tenir là : sans viser à répandre l'instruction parmi les populations indigènes aussi largement qu'elle l'est déjà parmi les populations européennes de l'Algérie, on peut bien prétendre à augmenter, dans un avenir prochain, le chiffre de nos écoliers musulmans. Est-ce une utopie que d'ambitionner, au lieu de la proportion de 0.33 par cent habitants, la proportion modeste de 2 0/0? Supposons une commune mixte de 30,000 âmes; d'après ce calcul, elle donnerait une élite de 600 écoliers. Pour les recevoir, évidemment une seule école ne suffirait pas ; il faudrait un véritable groupe scolaire, comme en possèdent tant de petites villes françaises de l'Algérie, habités au plus par 2 ou 3,000 Européens. Seulement, comme le territoire d'une commune mixte comprend de nombreux villages dispersés sur une vaste superficie, le groupe scolaire doit affecter ici l'ordre dispersé. Il pourrait se composer : 1° d'une école *ordinaire* ou *principale*, généralement au chef-lieu, tenue par un directeur français, assisté d'adjoints français et indigènes; 2° d'une demi-douzaine d'écoles préparatoires ou d'écoles enfantines, dans les principales sections de la commune, ayant chacune à leur tête un adjoint ou une adjointe, un moniteur ou une monitrice indigènes; 3° d'une école manuelle d'apprentissage où, suivant les besoins du pays, un chef d'atelier français enseignerait l'agriculture ou l'horticulture, le travail du fer ou le travail du bois. Tout maître ou toute maîtresse indigène devrait être placé sous la surveillance et l'inspection de l'instituteur-directeur français.

Dans le rapport de M. Pauliat sur le budget algérien pour 1891, on peut relever une proposition bien séduisante, car elle tend, suivant la théorie d'un personnage de Molière, à faire beaucoup avec peu d'argent. Il s'agirait tout simplement d'enrôler les professeurs indigènes des *zaouia* et les autres *tolba* en quête d'emploi, et de les charger, moyennant une faible allocation, d'enseigner le français à leurs jeunes coreligionnaires. Il n'y a qu'une difficulté, mais très sérieuse, à ce projet : c'est que les tolba, en général, ne savent pas le français. Le sauraient-ils pour leur usage personnel, ils n'auraient pas la méthode pour l'enseigner à d'autres. L'expérience a prouvé que les maîtres indigènes, même les mieux dressés, obtiennent fort peu de résultats quand ils sont abandonnés à eux-mêmes. Il faut qu'ils soient encadrés dans un personnel européen, surveillés, dirigés. Quelques années d'école primaire, avec l'examen du certificat d'études pour sanction, deux années aux écoles normales d'Alger et de Constantine, avec l'examen du brevet simple, ce n'est pas encore une préparation suffisante. Le ministère vient donc de prendre une mesure excellente en décidant que le séjour des futurs maîtres indigènes dans nos écoles normales sera porté de deux années à trois. Il faut non seulement qu'ils apprennent le français, mais qu'ils apprennent à l'enseigner. Il ne suffit pas non plus qu'ils enseignent la grammaire et des mots : il faut qu'ils se pénètrent d'idées et de sentiments français, afin qu'ils puissent ensuite les propager autour d'eux. Avant d'aller diriger nos écoles, il faut qu'ils acquièrent une intelligence, une âme, une conscience françaises ; il faut qu'ils soient en mesure de remplir la grande mission que l'on attend d'eux non seulement dans l'intérêt de la France, mais aussi et surtout dans l'intérêt de leurs coreligionnaires.

La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration civile et notre justice. La troisième conquête se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux, inculquer aux musulmans l'idée que nous nous faisons nous-mêmes de la France et de son rôle dans le monde, substituer à l'ignorance et aux préjugés fanatiques des

notions élémentaires mais précises de science européenne. Ce ne sera pas l'assimilation, car celle-ci ne sera peut-être pas réalisable avant des siècles; ce sera tout au moins le rapprochement des deux races dans des idées communes et dans des intérêts communs. Il est un mot heureux de Bugeaud qu'on a eu raison de citer à la tribune du Sénat: il disait que la vraie colonisation doit se faire, à la fois, par la colonisation française et par la colonisation des indigènes. D'une part, implantons solidement la race française en Afrique, tâchons d'y établir le plus que nous pourrons de nos compatriotes: c'est le moyen le plus direct et le plus sûr. Mais ne négligeons pas l'autre: travaillons à ce que ces Kabyles et même ces Arabes nous vaillent un jour des colons. Sachons utiliser leur travail, leur intelligence comme leur ardeur guerrière. Faisons-leur connaître une France juste, bienfaisante, autant que glorieuse; et puisqu'il n'existe ni de patrie berbère ni de patrie arabe, montrons-leur une patrie dans la nôtre.

Alfred RAMBAUD.

P. S. — J'ai eu l'honneur de présenter au lecteur M[lle] Fatma-Valentine, monitrice indigène à Azrou-Kola, et de faire pressentir son prochain mariage avec un de ses compatriotes et collègues du corps enseignant. Le lecteur lira sans doute avec intérêt une lettre publiée dans la *République Française* du 12 janvier 1892, qui nous renseigne sur les suites de ce mariage. Il y trouvera la confirmation de ce qui a été dit plus haut sur la force des coutumes kabyles et les difficultés que nous rencontrons dans l'œuvre uniquement de l'émancipation de la femme berbère. Ces difficultés ne sont pas imputables aux indigènes.

Voici la lettre en question:

Monsieur le directeur,

Au printemps dernier, j'ai inspecté plusieurs écoles de Kabylie. Chacun sait, depuis le beau rapport de M. Burdeau, combien elles sont intéressantes, ces pauvres écoles perdues au fond des montagnes du Djurjura. Aucune ne m'avait plus vivement frappé que la petite école enfantine d'Azrou-Kola.

Je revois d'ici, à l'entrée du village, au bord d'un abîme de verdure, au delà d'une enceinte grossière de larges dalles, une maison modeste, fruste, rustique, une ancienne mosquée. A l'intérieur, une salle unique,

étroite et basse, aux murailles nues. Quelques bancs mal équarris. Sur ces bancs, une vingtaine d'enfants, à peine vêtus de burnous rapiécés, de *gandouras* trouées, coiffés de calottes sordides. Mais leurs petites têtes brunes, solides et carrées, leurs grands yeux clairs, pétillants d'intelligence, font plaisir à voir, et par la fenêtre ouverte, qui découvre un peu de ciel bleu, la lumière, l'air pur entrent à flots.

Voici le maître de cette classe pittoresque. C'est une jeune fille, une monitrice kabyle, une sœur aînée de ses petits élèves. Sur ses cheveux épais, une sorte de coiffe noire à franges: par-dessus sa gandoura blanche, une camisole multicolore à larges manches, une ceinture rouge, des babouches noires, bref un costume composite, moitié indigène, moitié européen. Elle a été instruite, formée à cette école-orphelinat de Thaddert-ou-Fella dont le succès extraordinaire a frappé d'étonnement et d'admiration tous ceux qui l'ont visitée. Fatma (c'est le nom de notre jeune institutrice) est un exemple de ce que l'on pourra faire un jour, plus tard, des femmes kabyles, lorsque le moment sera venu de les instruire dès leur enfance et de leur donner une éducation française. Fatma parle notre langue avec une pureté irréprochable; elle enseigne avec méthode, patience et douceur; elle a dans ses manières la réserve, le tact, la distinction d'une jeune fille bien élevée et du meilleur monde: d'esprit et de cœur, c'est une Française.

Nous étions inquiets sur l'avenir de cette aimable fille; nous nous demandions ce qu'elle deviendrait, elle civilisée, dans ce milieu barbare. Fatma, si timide qu'elle soit, a de l'esprit; elle a pris le bon parti, elle s'est mariée. Et même elle s'est très bien mariée. Elle a donné sa main à un indigène francisé comme elle, à un instituteur comme elle; elle a épousé M. Hand-ou-Ibrahim, originaire de la tribu des Beni-Fraoucen, ancien élève du cours normal d'Alger. Ils s'aiment tous deux. Ils se sont mariés avec le consentement du père de Fatma, un homme d'âge, très pratique et très sérieux, que j'ai vu à Azrou-Kola, et qui se nomme Abouhatem. La cérémonie nuptiale a eu lieu suivant la coutume kabyle, devant le président de la tribu, devant les notables de la *djemaâ* (conseil municipal).

Ecoutez maintenant la suite de cette histoire:

Un Kabyle de Djemaâ-Sahridj, qui s'appelle Tabar-ou-Rhamoun, a intenté un procès au père de Fatma, sous prétexte que celui-ci s'était engagé à lui donner sa fille en mariage, c'est-à-dire à la lui *vendre*. Car le mariage kabyle est une vente pure et simple.

L'affaire a eu son dénouement le 16 octobre 1891, à Mékla, centre européen, voisin de Djemaâ-Sahridj. Il y a là un juge de paix suppléant que je ne connais pas, dont je ne veux pas savoir le nom, qui sans aucun doute a agi de bonne foi, ceci n'est pas en question. Voici ce qu'il a fait. Ce juge de paix suppléant, représentant à l'audience foraine M. le juge de paix de Fort-National, a décidé que le sieur Abouhatem, ayant promis sa fille Fatma au sieur Tahar-ou-Rhamoun, devait opérer la *livraison* stipulée, et comme un autre mariage avait

été accompli depuis, il a déclaré *que ce mariage était nul* d'après les *Kanouns* ou coutumes kabyles, et il a informé le sieur Tahar-ou-Rahmoun qu'il pouvait au besoin requérir la gendarmerie pour s'emparer, de sa propriété, si celle-ci refusait de le suivre.

Voilà ce que j'appelle la justice sauvage.

Heureusement, tout n'est pas fini. Le mari de la pauvre Fatma, notre instituteur Hand-ou-Ibrahim, a interjeté appel de ce jugement devant le tribunal de première instance de Tizi-Ouzou.

A la bonne heure, direz-vous, le tribunal de Tizi-Ouzou cassera la sentence inconsidérée de M. le juge de paix suppléant de Mékla, et tout sera dit. — Prenez garde! il n'est pas sûr que les choses tournent ainsi. On ne le croit pas à Alger.

De ce côté-ci de la Méditerranée, nous sommes tous d'accord, n'est-ce pas? « Cet arrêt monstrueux est inadmissible, pensons-nous, même en se plaçant au point de vue kabyle. Si le père de Fatma a manqué à sa parole, qu'on le condamne à des dommages-intérêts envers le premier acheteur, Tahar-ou-Rahmoun. Soit! Mais il n'est pas possible qu'un juge chargé d'interpréter la coutume kabyle en la conciliant avec le droit naturel et avec le respect de la personne humaine, qu'un juge sensé, qu'un juge français déclare nul le mariage de Fatma, qu'il enlève une femme à son mari, à son vrai mari, pour la jeter, séance tenante, malgré sa volonté, dans les bras d'un autre, en la possession d'un ravisseur légal. »

Cette justice-là, en effet, serait une justice sauvage.

Et nous ajouterons : « Si des coutumes kabyles imposaient réellement de pareils jugements, ne faudrait-il pas laisser à des juges musulmans, à des cadis, le triste soin de les rendre, au lieu de charger de cette besogne des juges français? »

Encore si les indigènes nous obligeaient à cette justice sauvage! Mais, dans le cas présent, il n'en est rien. Les Kabyles de Djemaà-Sahridj sont tout les premiers surpris du jugement rendu à Mékla le 16 octobre 1891 par M. le juge de paix suppléant. Ils ne comprennent plus rien à notre façon d'entendre la loi. Si bien qu'on peut se demander si réellement le devoir des juges français est de rappeler les indigènes à l'observation stricte de coutumes brutales et barbares, lorsque ces indigènes mêmes les abandonnent.

En résumé, il faut et l'on doit souhaiter que le tribunal de Tizi-Ouzou, réprouvant la justice sauvage, préfère l'équité française à la légalité kabyle. Mais, pour plus de sûreté, j'ai tenu à raconter l'histoire de la malheureuse Fatma et à placer la jeune monitrice d'Azrou-Kola sous la puissante sauvegarde de la pitié des femmes de France ses sœurs.

Agréez, etc.

P. Foncin,
Secrétaire général de l'Alliance française.

ÉDUCATION ET POSITIVISME[1]

A quelque parti philosophique que l'on appartienne, on ne peut que féliciter M. Thamin d'avoir choisi le sujet qu'indique le titre de son ouvrage. Il n'en est guère, à l'heure actuelle, de plus considérable, ni de plus ardemment débattu. On ne se plaindra pas non plus que l'auteur nous laisse dans le doute sur la position qu'il entend prendre dans le débat. « Ce livre, nous dit-il dès la première ligne, tend à démontrer deux propositions. La première, c'est qu'il y a une philosophie dans toute éducation, quand bien même elle serait donnée par le moins philosophe des hommes. La seconde est que cette philosophie ne saurait être le positivisme sans faire courir aux générations issues de celle qui s'en contenterait le danger d'une baisse morale plus ou moins prochaine. » On ne saurait parler plus net, et nous voilà prévenus.

Reste à savoir si M. Thamin a rempli son dessein. Et une chose nous frappe tout d'abord, c'est le contraste entre l'ampleur de ce dessein et les dimensions du volume. Cent trente pages, dont une soixantaine consacrées à Auguste Comte et à ses disciples, le reste partagé entre Spencer, Bain et Mill, c'est tout, et c'est bien peu pour instruire et juger un si vaste procès. Des adversaires de la taille de Spencer et de Mill, entre autres, ne se laissent peut-être pas exécuter si sommairement. Nous sommes, quant à nous, d'autant plus à notre aise pour formuler ces réserves, que nous acquiesçons à la conclusion de M. Thamin, et qu'à nos yeux le positivisme est incapable de soutenir l'œuvre de l'éducation. Mais cette conclusion ne va pas de soi, et les affirmations d'un spiritualisme assurément noble et élevé ne suffisent pas à l'établir. Une étude profonde et solide peut seule faire la lumière et déterminer la conviction.

1. *Éducation et positivisme*, par R. Thamin, professeur à la Faculté des lettres de Lyon ; Paris, Alcan, 1892.

Ce n'est pas ici le lieu d'esquisser une telle étude, la place nous ferait défaut et nous nous exposerions à la même critique que nous venons de faire au distingué professeur de Lyon. Nous nous bornerons à conduire d'emblée le lecteur au cœur même du livre et du sujet : ce sont les deux chapitres où M. Thamin envisage le *moyen* et la *fin* de l'éducation positive. « *La science pour moyen et l'humanité pour fin* », telle est la formule que la *Revue de philosophie positive* a donnée elle-même, et cette formule a le mérite d'être aussi fidèle qu'elle est claire. La discuter, c'est bien discuter l'éducation positive.

I

La science, nous disent les positivistes, voilà la seule éducatrice. Seule elle crée l'esprit scientifique, c'est-à-dire le sentiment de la loi, de l'ordre inflexible, de la nécessité. Seule elle est en possession, par sa discipline inexorable, d'affranchir à la fois et de fortifier la volonté, parce qu'elle la place en face de la réalité toute-puissante. Seule elle émancipe la raison, parce qu'elle dissipe les superstitions de tout ordre, et enseigne le vrai, le possible et l'utile. Ce n'est pas tout. A ces bienfaits, dit Spencer, elle en joint un autre, d'un caractère inattendu : elle est la poésie, elle est même la religion. Et là dessus le penseur anglais se livre au dithyrambe le plus brillant et le plus enthousiaste. Il peint en traits éblouissants les spectacles que découvre dans la science l'œil du savant, et les vastes espaces qu'elle offre à son imagination. Par l'immensité de ses vues, par l'harmonie de ses lois, par le mystère de ses lacunes, elle communique à ses vrais amants ce frisson sacré et ce recueillement que d'autres demandent à la religion.

M. Thamin n'a pas de peine à faire voir que ce sont là autant d'illusions qui ne résistent pas à l'épreuve de la pratique. Oui, la science confère l'esprit scientifique, ouvre à l'âme de larges horizons, bref, elle est une élévation de l'esprit. Mais quelle science ? Celle du savant. Celle qui se fait, non pas celle qui se trouve toute faite. Celle qui est étendue et complète, non pas celle qui est réduite aux rudiments. L'homme qu'une longue culture a haussé jusqu'à ce sommet d'où le regard aperçoit l'unité scientifique de

l'univers, qui découvre sous la biologie la chimie, sous la chimie la physique, sous la physique la mécanique, sous celle-ci la mathématique, et devant lequel se déploie le spectacle qui enivrait Pythagore, celui-là peut révérer dans la science une virile éducatrice. Mais c'est s'aveugler que de se promettre pareil résultat des éléments auxquels doit forcément se borner l'éducation commune. Quelques livres de géométrie, cinq cents pages de physique et de chimie, est-ce là de quoi donner le sentiment de l'immuable et créer l'indépendance de la pensée? Quelle duperie! En réalité, fonder l'éducation sur la science, c'est la réserver à une petite aristocratie de savants, et y renoncer pour tout le reste de l'humanité : c'est la conception la moins démocratique, en même temps, par bonheur, que la plus impraticable.

Dans la pratique, dit M. Thamin, le principal effet de ces éléments de science est d'exercer la mémoire, ce qui n'a rien de commun avec la formation du caractère. Mais ici nous aurions aimé que l'auteur serrât le nœud davantage, qu'il perçât à jour ce vieux sophisme de l'éducation intuitive dont Bacon, Locke et Rousseau sont les pères illustres et que de nos jours le positivisme a rajeuni pour son usage. Nous aurions voulu qu'il fît voir, par une rigoureuse démonstration, que l'enseignement est, quoi qu'on fasse, *forcément déductif*, et que tous les efforts pour le dénaturer, pour amener l'enfant à découvrir lui-même la science sont de purs artifices, un déguisement de la seule méthode didactique, qui est la déduction. Pour que vous pussiez, en toute réalité, faire suivre à l'élève la marche ascensionnelle du particulier au général, l'indispensable condition serait que vous fussiez ignorant comme lui, et ce serait la négation de l'enseignement. Toute votre prétendue induction se borne à cacher votre jeu, à guider secrètement l'enfant, à le faire marcher sans qu'il s'en doute vers un but que vous connaissez d'avance et par le plus court chemin possible. Cela ne se peut autrement, si simple que soit la chose enseignée. L'humanité a mis des siècles à découvrir pourquoi l'eau monte dans les pompes. Prétendez-vous que l'élève refasse pour de bon cette interminable route? Non sans doute. Vous pouvez tout au plus le placer en face du point d'interrogation et piquer ainsi sa curiosité : simple artifice préalable, après quoi vous voilà bien forcé de lui apprendre ce que vous savez et ce que seul il ne

saurait découvrir, à savoir que c'est le poids de l'air qui tient l'eau suspendue. Il suit de là que la science enseignée n'a point de rapports avec celle qui se fait. Celle-ci est un constant effort de recherche, d'imagination, d'hypothèse et met en jeu toutes les facultés : l'autre est toute déductive, elle exige de l'esprit non l'activité libre, mais l'attitude réceptive, et l'on ne saurait sans sophisme lui attribuer le pouvoir de suffire à l'éducation.

Est-ce là tout, et n'existe-t-il, contre l'éducation par la science, que des objections de pratique? Nous ne le pensons pas, et ici encore M. Thamin aurait dû serrer de plus près le problème. Qui dit éducation, dit une discipline capable de développer tout l'homme, de faire sortir de l'enfant toutes les forces dont il révèle le germe. La science est-elle cette discipline? Elle n'y peut prétendre. La science analyse, compare, pèse, mesure, et ce faisant elle met en jeu les facultés qui composent l'intelligence proprement dite. Mais l'intelligence est loin d'être le tout de l'homme. Elle n'est pas le sanctuaire intime et dernier de l'être. Il faut aller au delà, descendre plus profond, il faut arriver jusque dans cette région obscure et féconde où la lumière scientifique ne peut pénétrer et qui est la vraie région de vie, celle où s'agitent les germes premiers des sentiments, de la pensée, des habitudes et de l'action, celle où jaillissent ces grandes puissances motrices, l'amour, l'enthousiasme, principes de toute noblesse d'âme. Que peut la science, pour atteindre et remuer cette couche profonde, pour y allumer les flammes divines, l'élan vers le bien, le goût du beau, la soif de la justice, l'instinct de la bonté, pour créer la force, la distinction et la délicatesse morales? Quand vous commentez à l'enfant ce mot d'Épictète : « Le sage sauve sa vie en la perdant », ou celui-ci de Jésus : « Heureux ceux qui ont faim et soif de la justice », ou ce vers de Musset :

Pour vivre et pour sentir l'homme a besoin des pleurs,

ou l'admirable déclaration de Quinet : « Chaque jour, j'ai trouvé l'art plus réel, la réalité plus artiste, la poésie plus vraie, la vérité plus poétique, la nature plus divine, le divin plus naturel »; quand vous placez l'enfant en face de ces paroles sacrées, vous évoquez dans sa jeune âme une force puissante d'admiration et d'élévation, que nulle éducation véritable ne se

résignera à laisser inactive. Cherchez quel chapitre de chimie ou de mécanique pourrait suppléer une de ces incitations! Vous chercherez en vain. Nulle science ne possède un tel pouvoir. Les lettres seules, étant les études de l'âme, de l'humain, du supérieur, les lettres seules, en y comprenant la philosophie, ont accès dans la région sacrée pour l'ensemencer de germes vivants.

Allons plus loin. Nous ne songeons pas à contester la part qui revient à la science dans l'éducation de l'âme. Nous prétendons qu'il n'y a pas de vraie et solide éducation morale sans la science. Opposer l'une à l'autre la science et les lettres est une ineptie; car, toutes distinctes qu'elles sont, elles se touchent, elles se pénètrent, elles sont solidaires, et si l'une vient à manquer, l'autre reste en l'air, suspendue dans le vide. L'ordre universel n'est pas double : il est simple, il est un, c'est le même qui éclate à la fois dans ces cieux étoilés et dans cette voix de la conscience qui ravissaient Kant d'une égale admiration. Au fond des lois morales et au fond des lois scientifiques, à travers toute la nature, morale et matérielle, c'est la même harmonie, c'est la même intelligence qui se révèle, et l'on peut répéter le mot profond de Leibnitz : « Il y a partout de la géométrie, de la physique, de la métaphysique et de la morale. » Si donc vous n'ouvrez au regard de l'enfant que le monde de la conscience, vous ne lui découvrez qu'une moitié du spectacle sublime, vous l'empêcher d'apercevoir l'unité profonde des choses, et vous dénaturez l'éducation morale en la réduisant à n'être qu'une série de formules abstraites, sans relations avec le réel. On le voit, nous savons aussi bien que personne quel rôle capital revient à la science dans l'éducation. Mais veuillez le remarquer, la science n'est apte à le remplir que si elle est éclairée et fécondée par les lettres. Elle reste inerte, elle est frappée d'une incurable médiocrité, si une flamme étrangère ne vient pas l'animer intérieurement, si à l'esprit d'investigation utile et d'application pratique ne se joint pas le sentiment profond du mystère des choses et des êtres, et pour tout dire ce sens de l'universel et de l'infini qui agrandit et recule les horizons, échauffe la volonté et double l'énergie. Les lettres sans les sciences seraient incapables de former l'homme. Mais les sciences sans les lettres ne l'ébaucheraient même point. Il faut que les unes et les autres s'entr'aident et se fécondent pour l'aider à naître à l'*huma-*

nité, pour lui donner tout son *être* : si du moins pour *être* véritablement il faut avoir une âme faite à la fois de sentiment et de raison, entrer en étroite communion avec soi-même, avec le reste des hommes et avec l'univers, bref élargir son moi jusqu'à y faire tenir, non pas le monde visible seulement, mais l'invisible et l'éternel.

Ces idées, que nous ne faisons qu'indiquer ici, voilà ce qu'il eût fallu établir victorieusement. Et pour cela l'affirmation théorique n'était pas suffisante. Il eût fallu, à l'exemple de Spencer lui-même, demander la démonstration à l'examen approfondi et attentif de la réalité, serrer de près l'expérience et l'observation. En un mot, le sujet réclamait une sérieuse étude de philosophie et de pédagogie, et l'on est déçu en ne trouvant qu'une élégante et correcte « composition ».

II

« L'humanité pour fin », c'est la seconde partie de la formule positiviste. M. Thamin s'attache à faire voir de quelle illusion l'on serait dupe en s'imaginant trouver dans « le bonheur de l'humanité » un objet propre à inspirer et à soutenir l'âme enfantine. L'humanité, dit-il, est une abstraction de penseur qui est étrangère à l'enfant. Tandis qu'il vous entend d'abord dès que vous lui parlez de Dieu, et qu'il a des lumières naturelles pour comprendre cette notion, il reste froid au nom de l'humanité. D'ailleurs qu'est-ce que « le bonheur » des hommes? Parole vague, sous laquelle chacun entend des objets divers et qui prêtera à une éternelle discussion.

Ce qui semble, en tout cas, démontré par l'histoire et par la morale, c'est que le moyen de trouver ce bonheur n'est pas de le chercher. Les peuples n'ont jamais réussi à s'élever en liberté, en dignité, en sécurité, en instruction, qu'à la condition de s'abandonner à l'esprit de sacrifice et de se dévouer à des biens immatériels. Pour conquérir l'égalité devant l'impôt et la sécularisation de l'état civil, il n'a pas fallu moins que la Révolution, avec son enthousiasme, ses héroïsmes, ses flots de sang et ses milliers de martyrs. Il est à craindre, comme le déclare M. Thamin, que le culte de l'humanité ne se réduise en pra-

tique à un grossier utilitarisme, à la seule poursuite des biens matériels, c'est-à-dire à l'objet le plus indigne de devenir le centre moteur de l'éducation.

Est-ce tout? cette critique va-t-elle au fond de la question? Je suis loin de le penser. L'illusion positiviste est frappée d'une stérilité trop profonde, trop radicale, pour supporter une discussion de pratique.

Suspendre l'éducation au culte de l'humanité, c'est suspendre l'homme à lui-même, et ce n'est pas là seulement la plus périlleuse des tentatives, c'en est la plus impraticable. Vous prétendez, sans doute, ne pas mutiler l'âme humaine, lui conserver toutes ses grandeurs, ses forces d'enthousiasme et de dévouement, sa foi au vrai, au bien, au beau. Mais le seul moyen d'y réussir, c'est de l'arracher à elle-même. Si vous la refoulez sur son moi, si vous ne lui présentez pour idéal qu'un égoïsme agrandi et transfiguré, vous la glacez pour jamais, vous la rendez pour jamais stérile.

S'il est un caractère qui distingue l'homme, un caractère organique et pour ainsi dire d'histoire naturelle, c'est la moralité. L'homme est sur la terre un animal unique : il a faim et soif, non, comme les autres créatures, de nourriture et de boisson, mais de justice et de vérité. Et sous ces appétits singuliers s'en cache un autre, qui les résume : l'homme a faim et soif d'éternité. Cela est un fait, et ce fait domine et règle toute sa nature et toute son histoire. « Suivre la nature » est la devise constamment invoquée des positivistes. Qu'ils renoncent donc à l'oublier dès leur premier pas, et à prétendre nourrir l'homme de pain seulement : s'ils y réussissaient par malheur, ce serait pour le voir entre leurs mains se flétrir rapidement et mourir. La première loi de l'éducation est de se conformer à ce caractère incontestable et fondamental de l'homme, qui est de sentir profondément en lui-même son droit à une destinée divine, de se promettre une vocation éternelle, de lier son sort à des choses qui ne passent point, justice, vérité, amour. Déguisez, enveloppez de votre mieux la nourriture grossière à laquelle vous espérez le réduire ; ces biens matériels, ces joies égoïstes, couvrez-les des plus beaux noms, et communiquez-leur je ne sais quelle apparence d'éternité : vous ne tromperez que vous-même,

vous laisserez la créature humaine affamée et misérable. Il n'est pas en son pouvoir de changer sa nature et de descendre jusqu'à vous.

Observez donc l'enfant, et la vérité éclatera à vos yeux. Dès son premier jour, l'impossibilité native, constitutionnelle d'être heureux sans l'amour des siens n'est pas autre chose que la première et la plus touchante manifestation de la moralité. Pourquoi l'enfant ne peut-il vivre, s'épanouir, s'il n'est assuré de la tendre approbation de son père? Pourquoi l'homme fait ne goûte-il de paix et de joie que s'il s'est mis en règle avec l'infini? Même problème, même phénomène. Dans l'obéissance du petit enfant, le sentiment religieux est déjà en germe. Le trouble, l'angoisse de l'homme en face de l'inconnu qui l'enveloppe, puis le besoin de se concilier cet inconnu redoutable, enfin la joie de se sentir accepté, protégé par lui, voilà, si je ne me trompe, toute la religion. J'en retrouve tous les traits, comme en une réduction fidèle, dans la soumission de l'enfant. Ce petit être infiniment faible, tout suspendu à vous, sent votre supériorité en même temps que votre amour; il croit à votre infaillibilité. Il se sent *obligé* envers vous, non certes par un instinct d'intérêt, par calcul, mais par un sentiment, confus et puissant tout ensemble, de foi et de respect. Votre force, votre grandeur, votre mystérieux savoir, font de vous à ses yeux le représentant et l'interprète de tout ce qui est ordre, bonté, raison, amour, vérité. Ne lui commandez donc pas au nom de l'utile, de l'intérêt. Ce langage irait à l'encontre de sa nature. Quand vous parlez, il sent de lui-même au-dessus de vous une loi supérieure de perfection envers laquelle et lui et vous êtes également obligés et dont vous êtes le ministre à la fois soumis et rigoureux.

III

C'est ici le lieu de songer à ce qui, dans cette *Revue*, nous touche de plus près, à l'éducation primaire, et de nous demander si l'influence du positivisme s'y fait sentir, et quels doivent être à cet égard nos principes de pensée et de conduite.

Que l'influence du positivisme se fasse sentir dans l'éducation

populaire, c'est ce qui ne saurait être mis en doute. On respire toujours, quoi qu'on fasse, disait un illustre pédant, un peu de l'air qui nous environne. Or qui niera la prédominance, dans l'atmosphère actuelle, de l'élément positiviste? Je ne parle pas de la doctrine, qui semble avoir plutôt perdu du terrain et s'être déjà usée. J'entends parler de quelque chose de plus grave, de plus considérable, d'un état d'esprit. Le *Comtisme* s'est tari, s'est épuisé; la plus notable partie de son bagage a disparu. En revanche, la conception positive du monde et de l'homme s'est infiltrée peu à peu dans la pensée contemporaine, et plus elle est devenue grossière, plus elle est descendue dans les couches inférieures des esprits. L'agnosticisme, sous sa forme brute et basse, c'est-à-dire le refus de penser, de s'inquiéter de ce qui n'est pas le palpable et le visible, c'est là une disposition qui s'étend chaque jour à mesure que se diffuse le savoir.

Le progrès d'un tel état d'esprit tient à bien des causes, dont la moindre, à coup sûr, est l'impulsion des philosophes positivistes. La cause principale, c'est la coïncidence d'un extraordinaire déploiement des sciences avec le développement de la démocratie. La science, née d'hier, aujourd'hui colossale, occupe toute la scène, offusque le regard et ne laisse plus apercevoir le monde invisible, qui, avant elle, occupait seul l'esprit humain. D'autre part, ce qui, socialement parlant, caractérise notre siècle, c'est l'ascension rapide des classes inférieures. Toutes neuves, toutes frémissantes de vie, dévorées du besoin d'agir, elles se hâtent vers la possession de ces biens que le petit nombre s'était réservés jusqu'ici. Elles sont pressées de saisir le pouvoir, l'instruction, la fortune, l'influence. Dans leur impatience, elles sont portées à négliger tout ce qui les retarderait, tout ce qui leur apparaît comme superflu. Le pratique, l'utile, le positif devient leur unique souci, et, pour étreindre plus vite la réalité, elles renoncent à l'idéal, dans la culture et dans la vie, comme à un luxe inutile et à un raffinement d'oisifs. De là vient que le positivisme s'adapte merveilleusement à leurs dispositions : il consacre ces dispositions et leur confère la force et la dignité d'un système; il permet à ses adeptes de mépriser ce qu'ils négligent et de nier ce qu'ils ignorent. L'âpre égoïsme, qui n'oserait se montrer tout nu, s'étale sous ce vêtement et en vient à s'estimer lui-même. Il y a aujourd'hui un orgueil de ne

pas penser, une vanité d'ignorer, un amour-propre de l'abaissement. On voit aujourd'hui des hommes tirer gloire de se réduire à l'ancien état servile, qui consistait à vivre courbé sur le travail profitable, et à s'interdire l'occupation désintéressée de l'esprit.

Il est inévitable qu'une influence à la fois si répandue et si forte n'atteigne en quelque mesure notre enseignement primaire, qui, de toutes les éducations, est forcément celle qui se hâte le plus vers le but, qui vise à munir le plus vite possible l'homme des armes indispensables pour la lutte. Observez la manière dont est donné dans nos écoles l'enseignement de la morale, et vous vous convaincrez promptement de la tournure utilitaire qu'il revêt presque toujours.

Il faut dire qu'ici notre génie français conspire avec la crise générale des croyances pour réduire à cette froide conception la culture morale. Nous sommes, par nature, peu portés à ressentir les choses spirituelles dans leur profond mystère, à les voir du dedans. Invinciblement, quand nous y voulons descendre, nous remontons à la surface, en vertu d'une sorte de légèreté spécifique. La morale est moins pour nous une vie cachée et profonde, un sentiment puissant, qu'une règle pratique et un code social. Tous nos préceptes tendent à la bienséance, à la décence, à l'honorabilité, plus qu'à l'*être* véritable. C'est dire qu'ils tendent à l'utile. Nous modifions les actes, mais nous pénétrons malaisément jusqu'aux impulsions intérieures et au fond même de la conscience. Nous disons : « Ne mentez pas, ne volez pas », plutôt que nous n'allons attaquer dans ses racines souterraines le germe du mensonge et du vol. Nous recommandons les actes de courage et de désintéressement, plutôt que nous ne savons créer les dispositions d'où naîtraient spontanément ces actes. Un certain mysticisme pratique, qui semble indispensable à une profonde culture de l'âme, est étranger à notre race, ou le lui est devenu au cours de son histoire. De là, une pente vers la culture superficielle, vers la morale de sociabilité, vers l'invocation constante de l'intérêt comme étant le seul garant authentique de la vertu.

Il y a là, on n'en peut douter, un péril pour notre éducation populaire. Nous dirons pourtant nos raisons d'espérer.

Voici la première. C'est que ce péril est aperçu de tous. On n'a pas assez remarqué, à ce sujet, le contraste entre la constitution

des programmes d'éducation et un état général d'esprit qui peut se qualifier en gros de positiviste. Une société de plus en plus envahie de positivisme a fait des programmes qui n'en récèlent pas même la trace. Est-ce l'évangile de Comte et de Spencer qu'on nous a commandé d'enseigner? Nullement. C'est « l'antique morale de nos pères ». De nos pères! L'aveu est significatif. Ce sont les fils eux-mêmes qui refusent de confier à leur propre doctrine l'âme nationale. Ils ont senti qu'elle y perdrait le meilleur de son patrimoine.

Voici encore qui nous rassure. C'est qu'il s'agit ici d'éducation populaire, et que, de toutes les classes sociales, c'est la classe populaire qui est le mieux armée pour résister à l'infiltration positiviste. Le peuple en effet reste fidèle au génie naturel de l'homme, il vit surtout d'instinct, et l'instinct humain est, avant tout, religieux. Cet instinct, qui risque de s'évaporer et de se perdre à travers une culture scientifique prolongée, n'a pas le temps de s'affaiblir à l'école primaire; il s'y affermit plutôt, parce que l'éducation y est encyclopédique et favorise un sentiment optimiste et admiratif de l'univers et de l'homme. L'école ne crée pas le sentiment religieux, et c'est à nos yeux une grave impuissance; mais quand il existe, elle le confirme, loin de l'ébranler: or dans le peuple il existe presque toujours. On peut dire que l'école primaire ne fait pas un seul enfant athée.

Mais ce sont là des raisons qui ne suffiraient pas à nous laisser sans alarmes. Les programmes peuvent être modifiés, la sève populaire à la longue pourrait être atteinte et tarie en quelqu'une de ses sources profondes. Il faut une autre réflexion pour nous inspirer confiance. La voici : c'est qu'en réalité, si vous scrutez le fond des choses, vous découvrez qu'entre le progrès d'une démocratie libérale et celui de l'esprit positiviste, il y a un antagonisme absolu. Où l'un vit, l'autre doit périr. A son insu, peut-être, mais fatalement, le régime libéral ne peut se développer que sur les ruines de l'esprit de négation.

Il faudrait ici, non pas quelques lignes sommaires, mais une étude approfondie qui ne peut trouver place en cet article. On nous excusera de nous borner à en marquer les traits principaux.

Ils se groupent tous autour de cette vérité centrale: c'est que le régime libéral n'existe qu'en vertu de l'idéalisme le plus

caractérisé qui fut jamais. Certains de nos adversaires nous demandent parfois de quoi se compose l'enseignement spirituel de l'État laïque, et ils répondent d'avance qu'il se réduit à néant. C'est là une erreur ou une calomnie. Disons-le hardiment : l'État laïque est forcé d'enseigner, non par l'école seulement, mais par toutes ses parties, par ses institutions, par ses lois et par ses mœurs, toutes ces hautes idées qui, sous la forme religieuse, ont allaité jusqu'ici l'humanité.

Il enseigne la foi en une justice absolue, puisqu'il la poursuit infatigablement dans son droit. Il enseigne la foi en une vérité absolue, puisqu'il la cherche dans la science libre. Il enseigne ces deux principes fondamentaux du christianisme, l'égalité et la fraternité, puisqu'il ne cesse de modeler sur eux la cité. Il enseigne la foi dans le caractère sacré de la personne humaine, puisqu'il s'attache à la rendre intangible, souveraine dans la conscience, et à la faire, par l'éducation, digne d'exercer cette souveraineté. Justice, vérité, amour, vocation divine de l'homme, qu'est-ce là, sinon le groupe de ces principes éternels qui ont de tout temps soutenu et soulevé l'âme humaine?

La société libérale y ajoute encore un principe, que jusqu'ici ne connaissent pas les religions, et qui peut un jour enfanter un monde nouveau : celui de l'union, c'est peu dire, de l'unité morale de tous les membres de la patrie civile. Son instituteur promulgue un dogme plus vaste, plus catholique que celui du prêtre, car il dit aux enfants de toutes les communions : « Juif, chrétien, athée, vous êtes tous les fils de la même mère, et vous devez vivre, non dans la haine mutuelle, mais dans l'amour fraternel. Au-dessus des divisions de culte, la cité vous convoque à un grand culte supérieur, à une communion universelle, où tous partagent dans la concorde le même pain et boivent à la même coupe ».

Laissons railler ceux qui refusent à l'État moderne la capacité et le droit de nourrir les âmes. Ce fut de tout temps la prétention des orthodoxies, d'avoir seules le dépôt sacré, le monopole de la vie morale. Prétention vaine! Les semences divines ne se laissent pas emprisonner. On croit avoir scellé sur elles les portes du tabernacle, et on ne voit pas qu'on n'a enfermé que le vide; elles ont fui sur l'aide des vents, et se sont répandues sur le monde.

Voulez-vous savoir où elles sont? Regardez là où la vie éclôt et s'épanouit. Elles germent aujourd'hui, non dans l'ombre glacée des vieux sanctuaires, mais au grand soleil, dans la société civile. La société laïque les recèle à cette heure bien plus que les églises. Par là et à son insu, elle est plus religieuse que les religions. Elle ne vit que par la vertu secrète d'une foi plus haute et plus libre. Le philosophe peut affirmer qu'elle ne se développera qu'à la condition de prendre chaque jour plus clairement conscience de cette noblesse morale.

Telle est notre grande raison de ne pas craindre. Elle se résume d'un mot. Nous ne croyons pas à l'avènement du positivisme, parce que nous croyons au triomphe de l'esprit de liberté.

Après cela, hâtons-nous d'avouer que cette prophétie n'est infaillible qu'appliquée à l'ensemble de l'humanité et à tout son avenir. Mais que dans ce progrès général, il puisse y avoir place pour la défaillance et le désastre d'un peuple particulier, c'est ce qu'on ne saurait nier. Un peuple qui s'endormirait à l'ombre des doctrines de négation serait assuré de se réveiller dans la mort.

J.-Élie Pécaut.

LE COLLÈGE DU MANS EN 1793

(Documents inédits.)

On lit dans le procès-verbal de la séance de la Convention du dimanche 25 août 1793 la mention suivante :

Les professeurs du collège du Mans font hommage à la Convention d'un plan d'enseignement public, et d'une pastorale sur la victoire remportée auprès de Nantes par les troupes de la République.
Mention honorable, et renvoi au Comité d'instruction publique [1].

En compulsant, aux Archives nationales, les papiers qui proviennent du Comité d'instruction publique de la Convention, nous avons trouvé l'original de l'adresse qui fut lue à l'assemblée le 25 août 1793 au nom des professeurs du collège du Mans [2]. Cette pièce est signée « BOYER, *professeur de rhétorique au Mans* ». Il est vraisemblable que Boyer fut l'un des envoyés des assemblées primaires qui se rendirent à Paris pour prendre part à la fête célébrée le 10 août 1793 à l'occasion de l'acceptation de la constitution; comme bon nombre de ces délégués des départements, il profita de son séjour dans la capitale pour se présenter à la barre de la Convention.

Voici le texte de l'adresse dont il donna lecture au nom de ses collègues :

LES PROFESSEURS DU COLLÈGE DU MANS
AUX REPRÉSENTANTS DU PEUPLE.

Citoyens législateurs,

Envoyé par mes collègues, professeurs du collège du Mans, pour vous faire l'hommage de leurs travaux, vous apprendrez sans doute avec plaisir que l'instruction publique n'a point été paralysée dans ce département, comme elle l'est presque dans tous les autres. Le fana-

---

1. Procès-verbal de la Convention, t. XIX, p. 292.
2. Archives nationales, F^{17}, carton 1038, n° 792.

tisme et l'aristocratie, qui n'ont point cessé d'agiter notre ville depuis le commencement de la Révolution, ne nous ont point découragés. Opiniâtres à faire le bien, sourds aux clameurs des malveillants qui travaillaient sans cesse à empêcher la réussite des innovations salutaires, succédant dans les fonctions de l'enseignement à des prêtres fanatiques qui avaient immoralisé *(sic)* l'esprit de la plupart des élèves, nous avons eu le courage de nous occuper, dès le commencement, des réformes qui ne pouvaient être différées sans perdre l'enseignement dans cette partie de la République. La suppression des peines qui flétrissaient et avilissaient le cœur de la jeunesse nous ayant d'abord attiré la confiance des enfants, nous avons fait sur eux l'essai du gouvernement républicain et leur avons appris par leur propre expérience que l'homme est fait pour être dirigé par les principes de la liberté et de la raison.

La liberté des opinions religieuses ne permettant plus de réunir l'enseignement religieux à l'instruction nationale, nous nous sommes bornés à un petit cours de morale saine, qui comprend dans ses principales notions ce qu'on doit à l'Être suprême, et nous avons déclaré qu'il devait être réservé aux soins des pères et mères et des ministres des cultes d'instruire la jeunesse sur la religion. La philosophie et la politique enseignées en français, suivant les principes des Rousseau, des Condillac, des Mably, ont introduit nos élèves dans le chemin des connaissances dignes d'une âme libre et républicaine, et nous avons fait soutenir à ceux d'entre eux qui ont fait leurs cours avec le plus de succès des thèses publiques où les principes de la liberté et de l'égalité ont triomphé des arguties les plus captieuses.

Cependant nous voyions avec peine que ces réformes salutaires dans l'éducation ne profitaient qu'aux enfants des citoyens aisés qui avaient le moyen de leur donner l'instruction nécessaire pour être admis au collège, et que les enfants, bien plus nombreux, des citoyens indigents restaient dans l'ignorance ou ne recevaient qu'une instruction vicieuse, que leurs pauvres parents étaient encore obligés d'acheter d'une partie de leur subsistance. Convaincus que c'est non à quelques individus, mais à la masse du peuple, et surtout aux citoyens indigents, que la patrie doit le pain de l'instruction, nous avons supprimé deux cours de latinité, que nous avons remplacés par deux écoles, sous le nom d'écoles civiques, dans lesquelles on enseigne les choses absolument nécessaires pour exercer les droits de citoyen, telles que la lecture, l'écriture, les éléments de morale, d'arithmétique et d'agriculture. Le grand nombre d'enfants qui ont rempli ces écoles, le bien qui en est résulté, nous ont engagés à solliciter auprès des administrations l'établissement de deux écoles semblables pour les filles. Ces deux écoles viennent de s'ouvrir. On a mis à leur tête des femmes recommandables par leurs vertus, leurs lumières et leur patriotisme, et déjà près de deux cents filles, confiées à leurs soins, ont été arrachées à l'oisiveté et à l'ignorance qui amènent toujours après elles la corruption des mœurs.

Mais, citoyens législateurs, pour ne point abuser de vos précieux moments, je me hâte de vous parler de la scène intéressante qui a terminé notre année scolastique. Dans l'acte public de la distribution des prix qui a lieu à cette époque, on faisait auparavant jouer aux jeunes gens des pièces qui leur prenaient beaucoup de temps, sans leur être d'aucune utilité; mais cette année, la lecture de vos Bulletins, qui leur a été faite exactement, leur avait inspiré trop d'intérêt pour la chose publique pour refroidir cette passion naissante par une pièce étrangère aux circonstances. C'est, au contraire, pour les rendre en quelque sorte acteurs des grands événements qui concourent à l'établissement de la liberté, qu'après un exercice sur une des plus intéressantes parties de la littérature, nous leur avons fait représenter une pastorale en deux actes et en vers, sur la victoire remportée auprès de Nantes sur les brigands, et dans laquelle domine l'esprit du plus pur républicanisme. Daignez, citoyens représentants, accepter ce faible essai de ma plume, ainsi que quelques exemplaires du plan d'enseignement que nous avons suivi cette année. Je joindrais à cet hommage des croix d'argent dont nos élèves ont fait un don patriotique sur l'autel de la patrie, le jour de la fédération du 10 août, si le président de notre département, auquel elles ont été remises pour qu'il les fît passer aux citoyens députés de la Sarthe, n'en eût retardé l'envoi. Daignez encore, citoyens représentants, en encourageant le zèle des instituteurs, recevoir l'assurance des sentiments républicains qui les animent ainsi que leurs élèves.

BOYER,
Professeur de rhétorique au Mans.

On lit en marge de la pièce : « L'assemblée accepte l'hommage; honneurs de la séance; renvoi au Comité d'instruction publique ». Ni date ni signature.

La *Pastorale* « en deux actes et en vers » célébrant « la victoire remportée près de Nantes sur les brigands » eût été à coup sûr un morceau fort intéressant à reproduire. Malheureusement nous ne l'avons pas retrouvée; ce « faible essai de la plume » du citoyen Boyer sera resté entre les mains de quelque membre du Comité d'instruction publique, qui aura négligé d'en faire le dépôt dans les cartons du Comité. Mais, à défaut de cette pièce, nous avons trouvé, en plusieurs exemplaires, le programme imprimé de la cérémonie de la distribution des prix, qui eut lieu dans la salle des actes du collège du Mans le 6 août 1793, et au cours de laquelle fut jouée la *Pastorale* en question.

Voici la reproduction textuelle de ce programme, imprimé dans le format d'une affiche :

LIBERTÉ, ÉGALITÉ

Exercice littéraire
sur l'art dramatique,
en forme d'entretien,
DÉDIÉ A L'ADMINISTRATION DU DÉPARTEMENT DE LA SARTHE

Interlocuteurs.

René *Clémencerie*,	de rhétorique	Amand *Massé*,	de seconde
Louis-Alex. *Menard*,	de rhétorique	Louis *Hatton*,	de seconde
Jacques *Ignard*,	de seconde	Franç. *Tréboil Laclaye*,	de seconde

Cet exercice sera suivi d'une **Pastorale**, en deux actes et en vers, sur la victoire remportée près de Nantes.

Acteurs.

PALÉMON,	*Clémencerie.*	DAPHNIS,	*Denis.*
DAMIS,	*Ignard.*	TIMANDRE,	*Souligné.*
AMINTE,	*Massé.*	Petits bergers	*Lechêne.*
LICIDAS,	*Plot.*		*Jaury.*
DAMON,	*Mérillon.*		*Coupel.*

La distribution solennelle des prix, à laquelle assisteront les corps administratifs, sera annoncée par des couplets chantés par le citoyen Massé.

Le citoyen Menard fera le compliment d'honneur.

Dans la Salle des actes du collège, le mardi 6 août 1793, l'an IIe de la République française, à deux heures et demie.

On prie instamment de ne point monter sur le théâtre.

Au Mans, de l'Imprimerie nationale, chez Pivron imprimeur du département de la Sarthe.

L'adresse lue par Boyer annonce la remise entre les mains des représentants du peuple d'une autre pièce plus importante : c'est le plan d'enseignement suivi au collège du Mans pendant l'année scolaire qui s'était terminée par la cérémonie dont on vient de lire le programme. Ce document-là n'a pas disparu non plus; il est annexé à l'adresse. C'est un imprimé de huit pages petit in-4°. Il n'a jamais été publié, à notre connaissance. Nous le reproduisons ci-après in-extenso :

PLAN DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC AU COLLÈGE DU MANS,
pour le cours de l'année scolastique 1793, 2e de la République.

Un inspecteur des études et huit professeurs sont chargés de régler et de suivre cet enseignement. Le plan qu'ils ont arrêté, de concert,

présente, sur l'instruction publique, des vues de perfectionnement, dont tous les connaisseurs sentiront les grands avantages.

Tous les projets d'éducation nationale, présentés tant à l'Assemblée constituante qu'à la Législative qui l'a suivie, indiquent une rénovation absolue du plan des études. On sait d'avance que les bases générales de ces projets seront adoptées, parce qu'elles sont les résultats invariables d'une longue expérience, et qu'elles sont nécessaires à la propagation et au maintien de l'esprit républicain. Mais la transition de l'ancien au nouveau régime d'enseignement semble devoir être préparée par une gradation intermédiaire, afin que les élèves, qu'un changement trop soudain pourrait étonner, et même décourager, se trouvent disposés à suivre plus facilement le nouvel ordre qui doit bientôt être établi. Tel est le principal objet du plan dont on va donner une idée générale.

L'administration du département a reconnu ses propres principes dans les observations que nous lui avons présentées; elle a remarqué avec plaisir que les fonctionnaires préposés à l'enseignement du collège du Mans, tous laïcs, n'en étaient que plus propres à inspirer à leurs élèves cet esprit de tolérance qu'il faut bien se garder de confondre avec l'indifférence sur les devoirs religieux.

La liberté de toutes les opinions ne permettant plus de réunir l'enseignement religieux à l'instruction nationale, l'administration du département a déclaré que le premier de ces deux objets devait être réservé aux soins des pères et mères et des ministres du culte. Quelques parents seront peut-être étonnés de ce que la religion ne s'enseigne plus dans le collège du Mans; mais qu'ils se rassurent : dans chaque classe d'humanités, un petit cours de morale saine, et fondée sur des principes généralement adoptés, comprendra, au nombre de ses principales notions, la nécessité d'adorer l'Être suprême. Les étudiants, ainsi préparés, recevront avec bien plus de fruit les semences de la religion de la part de leurs parents, ou de ceux que leurs parents chargeront de cet objet.

D'ailleurs, tout l'enseignement public étant nécessairement uniforme, chaque collège serait obligé d'adopter un système unique d'opinions religieuses, qui concilierait difficilement les intentions diverses des parents des élèves. La dissension religieuse prive, depuis deux ans, un grand nombre d'enfants de l'enseignement public et les replonge dans l'ignorance. N'est-il pas temps de rouvrir la carrière des études à cette portion de la jeunesse qui perd des années si précieuses? On peut désormais les amener au collège du Mans, sans craindre qu'on cherche à les influencer en matière de religion; un respectueux et absolu silence à cet égard est imposé aux élèves, et les professeurs leur donnent l'exemple de cette prudence.

Les parents de chaque écolier, ou les citoyens chargés de sa conduite, sont priés de certifier, tous les trois mois, à son professeur que l'écolier a rempli, pendant ces trois mois, les devoirs de religion

et de probité qu'ils lui ont tracés. Ce certificat, donné de vive voix ou par écrit, rappellera aux écoliers et à leurs parents, 1° que ce n'est plus au collège qu'ils doivent assister à la messe, aux prières, au catéchisme, et que leur conduite n'est soumise à la surveillance des professeurs que pendant les heures de classes, 2° que les instituteurs du collège sont bien éloignés d'inspirer l'irréligion à leurs élèves.

L'inspection des études du collège a été confiée, par l'administration du département, au citoyen Mortier, qui en exerçait depuis un an les fonctions, comme commissaire de l'administration en cette partie. Il est chargé en outre de régler, de concert avec les professeurs, l'ordre et les principales opérations relatives à l'enseignement; de rendre compte des progrès des études aux autorités administratives et de correspondre avec elles pour tout ce qui concerne le collège. Il s'assurera des progrès de l'enseignement par des visites classiques et par des compositions générales, suivant l'usage; il tiendra plusieurs conférences publiques, dont le principal objet sera de fortifier les étudiants dans l'amour éclairé de la Patrie, et l'émulation de bien mériter d'elle un jour.

Le citoyen Mortier se propose d'apporter à ces fonctions le même zèle et le même dévouement au bien public, qui l'ont dirigé lorsqu'il participait à l'administration du département.

Jusqu'à présent l'étude classique de la langue latine occupait six années. Il est généralement reconnu que trois ans, au plus, suffiront à l'étude de cette langue, lorsqu'elle sera précédée d'un cours de notions moins abstraites et plus attrayantes pour l'enfance. Mais, pour ne pas être forcé de retarder les progrès d'une partie des élèves, on s'est borné, pour cette année, à réduire le cours latin à cinq classes. La sixième, qui se trouve supprimée par cette opération, est bien plus utilement remplacée par une école civique, dont le but et l'enseignement vont être développés ci-après.

Ces observations générales nous ont paru devoir précéder le plan d'instruction réglé pour chaque classe, ainsi qu'il suit :

Physique et Mathématique.

Cette chaire est remplie par le citoyen Cauvin; il explique à ses élèves le cours d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie, par Bezout. Il développera les éléments de physique générale et particulière, et donnera un traité d'astronomie, extrait principalement des ouvrages de Lalande. Pour la chimie, on suivra de préférence les nouvelles découvertes et la méthode de Fourcroy et de Lavoisier. A ces différentes matières, on ajoutera un cours abrégé d'histoire naturelle, d'après Valmont de Bomare.

Logique, Métaphysique et Morale.

Le citoyen Sallet forme le jugement de ses élèves par l'analyse, d'après les principes de Condillac, dont il leur fait voir la Logique.

Ses explications en facilitent l'intelligence aux étudiants. La psychologie, qui comprend la nature de l'âme, ses facultés et la génération des idées, commencera ce cours.

Pour que l'homme ait une juste idée de ses devoirs, il est nécessaire qu'il connaisse l'auteur de son être, et qu'il se connaisse lui-même. Les preuves de l'existence d'un Être suprême et de ses principales perfections seront donc jointes à la psychologie, pour servir d'introduction à la morale.

Cette science nous instruit de nos devoirs et de nos droits, pour nous diriger au bonheur général et individuel. Après avoir examiné l'homme dans ses rapports particuliers, on le considérera dans ses rapports avec la société. De l'origine des gouvernements on passera au développement des constitutions anciennes et modernes, de leurs avantages et inconvénients respectifs. Si la morale générale tend à former les jeunes gens à la vertu, la morale politique a pour objet de leur donner des connaissances indispensables, dans une république, à quiconque aspire à mériter, un jour, la confiance de ses concitoyens dans des fonctions importantes. Les meilleurs écrivains politiques, tels que Mably, Condillac, J.-J. Rousseau, Montesquieu, etc., serviront de guides au professeur.

Ce cours, se faisant en français, comme l'an dernier, peut être suivi même par ceux qui n'ont point fait d'autres études classiques.

Rhétorique.

Le citoyen Dufour l'aîné, dans ses deux cours précédents de rhétorique, avait déjà supprimé ceux des anciens préceptes dont l'absurdité était le plus évidemment démontrée. Il ne donnera, cette année, que des principes conformes au bon goût et à la saine éloquence, et remplacera le reste par des notions sur la littérature ancienne et moderne, nationale et étrangère. Ces notions seront développées par des explications de vive voix, ou par des lectures analogues à chaque matière.

Les élèves de rhétorique parcourront les plus beaux endroits de Virgile, d'Horace et de Juvénal. Ils expliqueront la Harangue de Cicéron en faveur du poète Archias, les Mœurs des Germains par Tacite, et traduiront quelques passages choisis des Poèmes de Lucain et de Lucrèce, des Œuvres morales de Cicéron et de Sénèque, et de la Consolation de la Philosophie, par Boëce. Ils s'exerceront à la composition oratoire, par des essais sur différents genres.

Seconde.

Le citoyen Boyer expliquera la grammaire française de Wailly, les Catilinaires de Cicéron, les Ve, VIe, VIIe et VIIIe livres de l'Énéide, des Odes choisies d'Horace, auxquelles il comparera les Odes françaises de Rousseau. Les beautés de ces poètes lyriques seront mieux appréciées par ses élèves, à l'aide d'un traité qu'il leur dictera sur la littérature, et

spécialement sur ce genre de poésie. Il continuera de les exercer dans la langue latine. Mais il s'attachera particulièrement à leur apprendre à manier leur langue propre, dans le genre narratif et le style épistolaire. Il fera traduire Salluste, et terminera le cours d'histoire nationale commencée l'an dernier. Dans cette classe ainsi que dans chacune des trois inférieures, on donnera aux élèves des leçons de géographie ancienne et moderne, avec plus ou moins d'étendue, selon la portée de chaque classe. On s'attachera spécialement à leur faire connaître les caractères des peuples, et leur donner une idée générale des divers gouvernements des nations les plus célèbres.

Troisième.

Le citoyen Simier expliquera Quinte-Curce et le plaidoyer de Cicéron pour Ligarius, les premiers livres de l'Enéide et l'Andrienne de Térence. Il continuera d'enseigner les règles de la poésie latine, et de former le goût de ses élèves en leur rendant sensibles, par ses explications, les beautés du premier des poètes latins. La grammaire abrégée de Wailly leur apprendra les principes de la langue française à laquelle ils s'exerceront par des traductions, des narrations et des lettres, cette langue étant celle dont l'étude doit leur être la plus familière. Le professeur commencera un cours d'histoire nationale, accompagné de réflexions sur les abus du gouvernement monarchique.

Quatrième.

Cette classe est professée par le citoyen Dufour le jeune. L'histoire abrégée de la République romaine perfectionnera dans ses élèves les notions qu'ils ont acquises, l'an dernier, des vertus et beaux faits des anciens Romains. Cornélius Nepos, dans la Vie des hommes illustres, Cicéron dans son Traité de l'amitié, leur inspireront l'amour des lois, de la patrie et des vertus sociales. Ovide, dans ses Métamorphoses, et Virgile dans ses Pastorales et ses Géorgiques, leur déploieront, l'un les fictions amusantes de la mythologie, l'autre les beautés de la nature, les agréments et les douces affections de la vie champêtre.

Cinquième.

Le citoyen Hardouin, ci-devant professeur à Angers, développe aux étudiants de cette classe les principes des langues française et latine. Il leur expliquera l'abrégé de mythologie, nommé Appendix, et le petit Traité latin des hommes illustres de Rome, les Colloques d'Érasme, et les Fables de Phèdre. Ils apprendront par cœur l'abrégé de l'histoire ancienne. Les élèves de cette classe, ainsi que ceux des classes supérieures, seront exercés par des thèmes, et plus encore par des versions, à la connaissance des règles et du génie propre de la langue latine. Leur mémoire s'exercera fréquemment sur des morceaux choisis des auteurs anciens et modernes, qui leur présenteront des exemples et des leçons de patriotisme et de vertus républicaines.

École civique.

Le citoyen Ducy, instituteur, se propose de se conformer exactement au plan de cette école, tel qu'il a été tracé par le citoyen Mortier, et adopté par l'administration du département. Il enseigne, en conséquence, à ses élèves, 1° les principes élémentaires de la langue française, d'après Restaut, dont il leur fait réciter l'abrégé ; 2° les règles de l'arithmétique auxquelles il joint les notions des poids, mesures et monnaies. En leur faisant lire les maximes les plus essentielles de morale pratique, extraites des auteurs anciens par le célèbre Rollin, il y joint les explications nécessaires.

A ces parties fondamentales de l'enseignement civique, on joindra progressivement des notions élémentaires de l'agriculture, du commerce et des arts les plus communs et les plus nécessaires; ensuite une idée générale de l'objet de chacune des sciences ou arts les plus connus. Le cours se terminera par une description abrégée de la France, précédée de notions élémentaires de géographie, et suivie d'un précis des révolutions du gouvernement français, jusqu'à l'établissement de la République.

Les élèves de cette école sont perfectionnés dans la lecture, par l'instituteur, et dans l'écriture, par le citoyen Langlois, très expert dans cet art.

Délibéré par le Comité d'enseignement du collège du Mans, le 28 novembre 1792, l'an Ier de la République française.

MORTIER,
Inspecteur des Études et Président du Comité.

BOYER,
Secrétaire et Membre du Comité.

Au Mans, de l'imprimerie de Pivron, Imprimeur
du département de la Sarthe.

La légende veut que la République ait détruit en 1793 les anciens collèges. En réalité, non seulement elle a laissé subsister tous ceux dont les maîtres n'avaient pas volontairement abandonné leurs fonctions, mais elle a payé, des deniers publics, jusqu'en l'an III, les traitements des professeurs et les pensions des boursiers. Quant aux programmes, on voit, par le spécimen ci-dessus, ce qu'ils étaient encore en 1793; ils n'ont été sérieusement réformés que par le décret qui a institué les écoles centrales.

J. GUILLAUME.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN DANS LES ECOLES DE LA SEINE

Dimanche 20 décembre dernier, à la distribution solennelle des récompenses accordées, à la suite du concours de dessin de 1891, aux élèves des écoles communales, des cours d'adultes et des écoles subventionnées de la ville de Paris, M. H. Stupuy, qui présidait, a prononcé un discours où nous relevons les passages suivants :

« Quand la Révolution supprima les maîtrises, elle avait, l'histoire en témoigne, de sérieux projets de reconstitution; le temps lui a manqué pour les mener à bien et, pendant trop longtemps, rien, ou à peu près, ne fut tenté pour remplacer ce qu'on avait détruit : c'est-à-dire, pour rendre à nos industries d'art, sur de nouveaux et meilleurs principes, cette communauté d'efforts dont elles tiraient leur supériorité. Aussi rencontrons-nous, depuis 1791 presque jusqu'à nos jours, une longue période de stagnation.

» Et cependant, même à la fin du dernier siècle, des avertissements utiles s'étaient produits. Des précurseurs avaient élevé la voix. Des devineurs, permettez-moi le mot, avaient compris les nécessités morales, artistiques, industrielles de la société en voie de renouvellement. Diderot, entre autres, s'écriait :

« Presque aucun art de luxe qui puisse atteindre à quelque degré » de perfection, sans la pratique des écoles publiques de dessin. Il » n'en faut pas une, il en faut un grand nombre. Une nation où l'on » apprendrait à dessiner comme on apprend à écrire, l'emporterait » bientôt sur les autres dans tous les arts de goût. »

» Hélas! il a fallu près de cent ans pour vaincre le mépris que le soi-disant grand art professait pour les applications industrielles; seuls de cruels revers et de ruineuses leçons nous ont ouvert les yeux. Hier encore, le dessin était considéré par les familles comme un art d'agrément; point ou peu d'écoles dignes de ce nom, point de méthodes réelles, point de programmes raisonnés, point d'études dans un sens défini, précis, allant au but. L'art restait sans direction générale et sans véritable destination. En ce temps-là, le professeur disait à ses disciples : Copiez servilement, imitez n'importe comment, c'est le moyen de faire votre salut devant les examinateurs.

» Aujourd'hui, quelle différence! grâce à l'initiative, aux sacrifices constants, à la sollicitude du Conseil municipal pour tout ce qui touche à l'enseignement populaire, les vues si justes, si profondes, si démocratiques de Diderot se trouvent réalisées. Aujourd'hui, l'enseignement du dessin est donné dans toutes nos écoles primaires de garçons et de filles; il est professé dans les cours élémentaires et les cours moyens par les instituteurs et les institutrices, et dans les cours supérieurs par des professeurs spéciaux et des maîtresses spéciales. A ces cours du jour, qui ont lieu deux fois par semaine, il faut ajouter pour les

jeunes gens adultes soixante et onze cours dans lesquels on ne peut être reçu qu'à l'âge de treize ans au sortir de l'école primaire, et pour les jeunes filles seize cours subventionnés par la ville de Paris. Voilà un premier progrès, mais il s'applique seulement à la quantité.

» Il en est un second qui, résultat de l'expérience, touche à la qualité. Depuis quelque temps, l'enseignement du dessin dans l'école primaire est organisé d'une manière complète, et déjà les bons résultats se font sentir : un nouveau programme vient d'être mis entre les mains de nos instituteurs et tous, je n'en doute pas, se feront honneur, en l'appliquant avec zèle et intelligence, de faire en sorte que leurs élèves arrivent dorénavant au cours supérieur munis des notions premières indispensables, j'entends les éléments du dessin et la qualité qu'on peut et doit acquérir, de « savoir-voir ».

» L'éducation de l'œil et le dressage de la main sont choses importantes au même titre. Quand les élèves sauront voir, ils pourront alors représenter un objet quelconque dans le champ de la vision, non pas sous l'empire d'une impression banale reçue en bloc, mais par un acte où l'esprit d'analyse interviendra et fera saisir les détails en même temps que l'ensemble. C'est ainsi que nos professeurs les prépareront utilement à l'apprentissage de leurs professions et que nos écoles de dessin seront réellement les auxiliaires de l'industrie.

» Il me plaît singulièrement de constater, mesdames et messieurs, que le mouvement qui pousse nos ouvriers à mieux faire s'accroît de jour en jour: tous sentent qu'un ouvrier ignorant du dessin ne sera jamais qu'une machine, copiant sans rien créer; il faut, pour être l'ouvrier que nous rêvons, l'ouvrier artiste, savoir modifier une forme et, même, en imaginer une nouvelle. Cette idée — tout l'avenir de nos industries en dépend — a fait son chemin; notre intelligente population parisienne l'a comprise et acceptée. Nos cours d'adultes n'ont jamais été aussi nombreux et, vraiment, c'est un admirable spectacle de voir tous ces laborieux venir, après une rude journée de travail, s'asseoir sur les bancs de l'école. Ceux-là ont la conscience du bon patriotisme et de la saine démocratie. Ils seraient plus nombreux encore, me dit-on, si les salles qui leur sont réservées étaient moins exiguës. Une réclamation si légitime sera certainement entendue...

» Il y a quelques années M. le préfet de la Seine vous parlait des avantages et des inconvénients des anciennes corporations, et, avec son éloquence habituelle, faite de charme et de clarté, il vous disait : « A une organisation jalouse et restrictive il faut substituer les » procédés et les méthodes qui peuvent se concilier avec un régime » de liberté. Le travailleur doit être libre, mais cela ne veut pas dire » qu'il ne se disciplinera pas lui-même par une sérieuse préparation, » car il ne faut pas croire qu'en sortant de l'école, on soit passé maître. » Voilà pourquoi les écoles professionnelles prennent dans l'instruc- » tion publique une place dont on n'avait pas senti le besoin jus-

» qu'ici, et dont la nécessité devient impérieuse, si l'on considère
» notre situation dans le monde. »

» Sans doute, le travailleur doit être libre, — il l'est, il le restera, — et la municipalité parisienne, préoccupée de maintenir et de développer notre supériorité sur l'étranger au point de vue de l'originalité et du goût, ne voudrait pas, même à ce prix, lui imposer de nouvelles entraves; elle entend, au contraire, que l'art s'incorpore de plus en plus à l'existence universelle, elle s'efforce de l'arracher au public exceptionnel auquel il fut trop longtemps borné, elle veut le démocratiser. Dira-t-on qu'il est des ouvrages qu'on ne mettra jamais à la portée du grand nombre? Ceux qui le prétendraient montreraient seulement qu'ils ignorent ce que peuvent la bonne méthode et la longue habitude.

» Prenons garde toutefois. Nous n'aurions rien fait d'utile et d'efficace si, jeunes hommes et jeunes filles qui suivez nos cours, vous cherchiez dans l'étude autre chose que le moyen de vous perfectionner dans votre profession, d'étendre vos idées, de hausser votre moralité. Ne vous déclassez pas. Si vous êtes des ouvriers, restez des ouvriers; mais devenez des ouvriers-artistes capables de donner aux objets les plus usuels le cachet de la grâce et de la beauté : vous affirmerez ainsi cette conquête de la Révolution française qui a transformé le producteur en fonctionnaire social; vous conserverez à Paris, que vous aimez et qui vous aime, cette suprématie de l'art industriel dont la dernière Exposition universelle a fourni un éclatant témoignage; vous démontrerez l'aptitude de la démocratie à reprendre pour son compte, mais cette fois dans le domaine des réalités, cet entraînement vers le beau qui est l'honneur de l'espèce humaine; vous hâterez, enfin, l'avènement d'un art qui soit en conformité avec les idées, les besoins, les aspirations du monde nouveau. N'est-ce pas là un rôle de nature à tenter la plus ardente ambition?

» L'ambition! La langue latine possédait deux mots pour caractériser, sous son double aspect, cette passion de s'élever qui peut être si funeste ou si favorable à la marche ascensionnelle des sociétés. L'un s'appliquait aux gens qui s'en tiennent aux apparences, se laissent dominer par le désir immodéré du faste ou des grandeurs, agissent par voie de brigue ou d'adresse sans souci des moyens, entrevoient la vie seulement sous le jour restreint des intérêts qui sont les leurs : qu'ils arrivent à la puissance ou à la fortune, ceux-là sont le vulgaire. L'autre s'attribuait aux hommes qui, par hauteur d'âme, étendue d'esprit, capacité acquise, font effort dans le droit chemin, veulent mériter sans sortir de leur sphère, aperçoivent les larges perspectives de l'avenir, trouvent leur contentement dans l'estime de leurs semblables : qu'ils forcent l'attention publique ou restent inconnus, ceux-là sont l'élite.

» Entre ces deux manières de comprendre l'ambition, des républicains et des patriotes pourraient-ils hésiter? Je me persuade, mes amis, que votre choix ne sera point douteux. »

LES SORTIES LIBRES DES ÉLÈVES-MAITRES

Moments de liberté où l'élève change de milieu, va où il lui plaît, suit ses goûts, cherche à voir ce qui l'intéresse, entretient quelques relations avec des parents ou des amis, retrempe son esprit et ses forces en changeant d'air, les sorties libres peuvent-elles être la base d'un système de récompenses et de punitions? Nous ne le pensons pas. Un internat, puisqu'il faut qu'il y ait des internats, doit, autant que possible, avoir le caractère d'une famille où chacun se repose de son travail et reprend de nouvelles forces par une promenade, une course, une visite, pour laquelle il suit son goût ou ses besoins et choisit ses amis.

La sortie est un moyen d'éducation; elle n'est guère un moyen de correction et encore moins de récompense. Ce moyen sera utilisé par le chef de la famille ou de l'établissement suivant les circonstances : le temps, l'occasion, la disposition des esprits, le milieu où l'on se trouve, les distractions du dehors, motiveront la détermination d'un directeur pour accorder ou remettre une sortie générale.

Si toute une division s'est mal tenue à l'étude, si un élève n'a pas voulu bien employer son temps, une privation de sortie peut être profitable. Mais si un élève a fait une réponse inconvenante à un maître, une privation de sortie n'apportera aucune amélioration dans ses habitudes; le mal veut un remède plus sérieux et plus intelligent. De même, qu'une sortie soit rarement accordée comme récompense : on encouragerait plus souvent le succès que l'effort, et ce n'est pas ce qu'il faut.

Mais, dira-t-on, que devient un moyen d'éducation comme les sorties libres, s'il ne donne pas lieu à une règle formulée nettement, si son application dépend des circonstances, et, en réalité, de l'appréciation du directeur? Nous répondrons que le principe et le but des sorties étant admis, nous ne voyons pas ce qui peut préoccuper dans la pratique. Sur ce point, comme sur tous les autres, tout dépend de l'esprit d'ordre, de la vigilance, de la largeur des vues et des habitudes de ceux qui dirigent une maison,

et ici les règles écrites, comme ailleurs les programmes, font peu de chose.

D'abord des habitudes se forment et des traditions s'établissent : il est naturel que des élèves de troisième année, plus âgés et plus expérimentés, soient laissés libres plus souvent; la deuxième année sera moins favorisée, et la première moins encore. Ce n'est que peu à peu qu'il faut laisser celle-ci à elle-même.

Nous n'hésitons pas à ériger en règle, pour la troisième année, la sortie du jeudi et du dimanche; nous sommes plus réservés pour la deuxième et surtout pour la première. Mais il est bon de ne pas perdre de vue que les excursions instructives, les conférences publiques, quand elles promettent d'être intéressantes, les concerts de musique, voire même de temps en temps une représentation théâtrale, les fêtes de gymnastique, les promenades militaires, les concours de jeux, etc., sont l'occasion de sorties excellentes pour tout le monde, éducatives au premier chef, et dont nous profitons toujours avec empressement. Ces sorties valent mieux que celles qui auraient lieu par un temps brumeux, pendant lesquelles les élèves auraient seulement pour refuges quelques mauvais cafés.

Au point de vue où nous nous plaçons, les villes sont loin d'offrir toutes les mêmes ressources, et ce qui est possible et convenable dans l'une peut ne pas l'être partout.

En somme, les sorties sont une chose excellente; mais il faut savoir les diriger, de loin et sans contrainte. Elles amènent quelques petites misères, c'est inévitable; mais elles épargnent aussi des misères plus grandes. Nos anciens maîtres avouent qu'autrefois ils auraient cru tout perdu avec le système de sorties dont ils reconnaissent les bons effets aujourd'hui : deux heures de liberté auraient alors amené toutes sortes d'abus qui ne sont même plus connus, ou du moins qui se produisent très rarement.

Seulement nous ne disons pas à nos jeunes gens : « Allez, et faites ce que vous voulez; » mais : « Allez, et faites en sorte que nous soyons contents de votre tenue; nous voulons n'en entendre parler qu'en bien : nous veillons sur vous. »

Si l'on veut que les sorties n'occasionnent pas d'abus, il faut

qu'elles ne soient pas trop longues. Elles ne doivent se prolonger au delà de trois heures que si l'élève est accompagné de sa famille ou d'un correspondant, ou s'il a indiqué un but bien déterminé pour l'emploi de son temps. D'ailleurs très souvent les bons élèves n'attendent pas que les trois heures se soient écoulées pour rentrer à l'école : quand ils ne savent plus que faire au dehors, ils préfèrent revenir *chez eux*.

Donc, pas de règle absolue. *La lettre tue et l'esprit vivifie.*

Gardons ce principe, qu'il faut habituer les jeunes gens au sentiment de leur responsabilité personnelle, et inspirons-nous des circonstances pour l'appliquer. Evitons les écueils d'une liberté sans direction, et profitons des circonstances qui, donnant à nos élèves l'exemple de gens bien élevés, leur font prendre l'habitude des manières convenables et de la tenue correcte.

Les familles, avec lesquelles il faut aussi compter, aiment que l'on donne une certaine liberté à leurs enfants. Tout ce qui peut rendre agréable le séjour de l'école n'est pas pour leur déplaire ; mais elles craignent aussi les abus des sorties, parce qu'elles savent de quels oublis les jeunes gens sont capables. Elles demandent que leurs fils soient dirigés et surveillés. On peut, avec de la vigilance, leur donner satisfaction.

Un Directeur d'école normale.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Réduite à ses propres forces, la physiologie végétale était demeurée longtemps stationnaire. L'observation simple des phénomènes vitaux était insuffisante pour assurer ses progrès ; il fallait, de toute nécessité, faire intervenir l'expérience. Elle n'est devenue une science véritable que le jour où les botanistes ont consenti à utiliser les données de la physique et de la chimie et à s'inspirer des méthodes et des procédés qu'elles mettent en œuvre. Sous cette influence, et dans cette nouvelle direction, la physiologie végétale s'est transformée; ses progrès sont en ce moment très rapides. Nous pourrions citer nombre de travaux récents dont les auteurs se sont attaqués, non sans quelque succès, aux problèmes les plus ardus que soulève l'étude des fonctions accomplies par les organes de la plante. Nous ne parlerons aujourd'hui que de la question des diastases, question difficile entre toutes, qui se rattache aux phénomènes fondamentaux de la nutrition et sur laquelle on commence seulement à jeter quelque lumière.

On sait que les diastases, tant animales que végétales, sont des composés azotés, absolument distincts des matières albuminoïdes, qui agissent à la manière des ferments. Elles sont solubles ; et, en présence de l'eau, elles provoquent le dédoublement de certains composés complexes, d'une nature déterminée, en produits plus stables. Il est remarquable que la substance fermentescible, en se dédoublant, n'emprunte rien à la diastase employée. Aussi, une très petite quantité de cette dernière peut transformer une proportion presque indéfinie du composé à dédoubler. Elle détermine seulement chez lui un groupement moléculaire nouveau.

Une diastase est un ferment soluble de nature organique ; mais, à la différence des ferments proprement dits, de la levure de bière par exemple, elle n'est pas un ferment organisé.

Ce que la chimie avait déjà appris sur le compte des diastases, c'est que chacune d'elles a une action *spécifique* qu'elle ne peut exercer que lorsqu'on la met en présence de corps appartenant

à un certain groupe chimique. Mais elle ne nous disait pas par quel mécanisme le ferment soluble pénètre dans la masse même du composé fermentescible alors que celui-ci est solide, un être organisé par exemple, ni quelle place il occupe dans les tissus végétaux.

Ainsi, dans le grain d'orge germé, on trouve une diastase spéciale qu'on a nommée l'*amylase* et qui possède la propriété de transformer l'amidon du grain en dextrine d'abord, en glucose ensuite. Le fait est bien anciennement connu; il représente le point de départ de la fabrication de la bière. Mais comment s'opère cette transformation? quel en est le mécanisme? A-t-elle lieu par suite de l'imbibition complète du grain d'amidon, comme dans le cas où cet amidon est mis au contact des acides? On le croyait autrefois. Aujourd'hui, à la suite d'expériences bien dirigées et fort concluantes, les physiologistes arrivent à une conception toute différente du mode d'action de la diastase dans les semences de céréales. Celle-ci, toute soluble qu'elle est, ne pénètre pas dans le granule d'amidon par voie d'imbibition. Elle agit en général à la surface du grain d'abord, quelquefois en creusant des cavités dans sa masse; elle dissout la première couche, la couche superficielle, puis, par une action dissolvante continue, elle arrive, de couche en couche, jusqu'au centre même du granule. L'action de la diastase est tout à fait comparable, dans ce cas, à celle de l'eau dans laquelle on a plongé des cristaux solubles; l'eau les dissout successivement en produisant parfois des perforations qui creusent le cristal dans toutes les directions. En un mot, dans le cas de l'amylase, il n'y a pas deux phénomènes successifs à considérer, l'un physique, l'autre chimique; le premier n'apparaît pas, le second se manifeste seul, car l'amylase transforme directement l'amidon en dextrine et en glucose par une action chimique qui se poursuit de la périphérie du grain jusqu'au centre. Les physiologistes ont, en outre, constaté que la diastase se localise plus spécialement dans les cellules périphériques de la graine des graminées.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours à propos des diastases, nous avons encore à signaler quelques découvertes intéressantes.

C'est un fait depuis longtemps connu que les amandes douces et amères, quand elles sont broyées au contact de l'eau, fournissent

à la distillation, à la fois, deux produits volatils : l'essence dtie d'amandes amères et l'acide cyanhydrique. Cependant, ni l'un ni l'autre de ces deux corps ne préexiste, à l'état de liberté, dans les tissus de l'amande. Les chimistes avaient déjà donné de ce fait une explication très nette en montrant que dans le fruit de l'amandier se trouvent deux composés bien définis qu'ils ont pu isoler : l'amygdaline, qui est un glucoside, et l'émulsine ou synaptase, qui est une diastase. Quand on triture les amandes en présence de l'eau, la synaptase, ferment soluble, transforme l'amygdaline — sans intervenir, elle, par sa propre substance — en hydrure de benzoïle (essence d'amandes amères), acide cyanhydrique et glucose. C'est très bien ; le point de vue chimique était dégagé ; mais il restait un point obscur, que les botanistes devaient éclaircir. Puisque l'amygdaline et l'émulsine existent, l'une et l'autre, dans la cellule de la plante vivante, pourquoi ne réagissent-elles pas ? On en concluait tout naturellement que les deux principes ne doivent point se trouver en contact et qu'ils sont localisés dans des tissus différents.

Il n'y a pas, du reste, que le fruit de l'amandier qui soit le siège de localisations semblables. Nous retrouvons l'amygdaline et l'émulsine dans les feuilles du laurier-cerise, dans les jeunes pousses de plantes appartenant au groupe des Amygdalées. Avec la feuille du laurier-cerise, on obtient, par distillation, comme avec le fruit de l'amandier, l'acide cyanhydrique, qui, à coup sûr, ne préexiste pas dans les tissus de la feuille.

Maintenant, comment établir expérimentalement la réalité de cette localisation des deux principes dont il s'agit ? Dans quelle partie de l'amande, dans quelle partie de la feuille du laurier-cerise est emmagasinée l'amygdaline ? Dans quelle partie, l'émulsine ? Les physiologistes sont parvenus récemment à répondre à cette question.

En recourant à une dissection fine des tissus, ils ont reconnu que, dans le cas du fruit de l'amandier, l'amygdaline est logée dans les cellules du parenchyme de la graine, tandis que l'émulsine est localisée dans les faisceaux. Dans le cas du laurier-cerise, l'émulsine occupe des cellules spéciales d'un volume relativement considérable, qui font partie de l'endoderme placé autour des faisceaux. L'existence de l'émulsine dans une cellule était nette-

ment accusée pour l'opérateur par la mise en contact du tissu étudié avec un solution d'amygdaline. Alors même que l'émulsine ne s'y trouvait qu'en proportion faible, la réaction caractéristique se produisait et l'acide cyanhydrique, si facilement reconnaissable à son odeur, apparaissait aussitôt.

L'essence sulfurée des crucifères (sulfocyanate d'allyle) a donné lieu à des constatations analogues. On a pu mettre en évidence, dans un grand nombre de plantes de cette famille, ce même fait d'une localisation bien caractérisée de deux principes immédiats qui restent sans action l'un sur l'autre dans le végétal vivant, et qui réagissent dès qu'on les met en contact direct par la rupture des cellules. Ce sont, d'un côté, un sel de potasse à acide organique, le *myronate de potasse;* de l'autre, un ferment soluble, une diastase nouvelle, la *myrosine.* A l'état de liberté, le myronate de potasse, sous l'influence de la myrosine, est décomposé en glucose, bisulfate de potasse et une essence sulfurée nommée essence de moutarde, à raison de son mode premier d'extraction. Dans les tissus vivants, au contraire, les deux principes coexistent mais sont sans action l'un sans l'autre.

Les physiologistes sont parvenus à établir que la myrosine, qui se montre surtout abondante dans les cotylédons du *Sinapis*, du *Raphanus*, du *Brassica napus* et de plusieurs espèces de la même famille, existe aussi dans le parenchyme cortical de la tige et de la racine, dans le parenchyme de la feuille, et aussi dans la région médullaire de la tige de ces mêmes plantes. Quant au myronate de potasse, on le rencontre principalement dans les cellules qui forment l'enveloppe de la graine. C'est là son lieu d'élection.

Il n'y a pas que la localisation de principes immédiats dans les tissus des végétaux qui offre de l'intérêt; la migration de ces principes dans les différents organes est à l'étude depuis bien des années. Depuis la feuille où s'élaborent, sous l'action de la chlorophylle, plusieurs hydrates de carbone, quelle est la série de transformations que subissent tous ces hydrates avant d'arriver aux rameaux, à la fleur et au fruit? Il y a là un grand nombre de questions concernant le mode de nutrition des végétaux, questions qui ont une grande importance et sur lesquelles on est loin d'être complètement édifié.

***

Si la botanique des fonctions, la physiologie végétale, est, en somme, peu avancée, quoique en progrès sensible, en revanche la botanique descriptive, la botanique pratique, celle qui conduit facilement et sûrement à la détermination des espèces végétales, a fait rapidement son chemin.

Linné, vers le milieu du siècle dernier, dotait le monde savant d'une classification systématique des espèces végétales. Cette classification était, il est vrai, purement artificielle; mais son apparition n'en constitue pas moins un événement scientifique de première importance. Tout imparfaite qu'elle était, elle permettait déjà, étant donné une plante, d'arriver péniblement, il est vrai, mais enfin d'arriver à la détermination de son genre et de son espèce.

En 1778 parut la Flore française de Lamarck. C'est dans ce livre qu'est décrite pour la première fois la méthode *analytique* ou *dichotomique*. Beaucoup plus commode et plus sûre que la méthode linnéenne, elle rendait très simple le travail de détermination. La méthode de Lamarck s'est perfectionnée: elle a progressé comme la science elle-même d'où elle dérive. Son emploi s'est conservé jusqu'à l'époque actuelle et, tous les jours, elle rend encore de grands services aux débutants.

Onze ans après, — en 1789, — Antoine-Laurent de Jussieu publiait cet immortel ouvrage dont le titre indique bien la haute portée : le *Genera plantarum secundum ordines naturales disposita*, les Plantes classées en familles d'après leurs affinités naturelles. La méthode d'Antoine-Laurent a pu être modifiée sur quelques points secondaires; mais les principes fondamentaux qu'il a établis sont hors de cause; ils resteront toujours comme point de départ d'une *classification naturelle*.

Aujourd'hui, toutes les Flores adoptent, avec quelques variantes, la méthode de Jussieu. Une première clef dichotomique conduit à la détermination de la famille, une seconde à celle du genre, enfin une troisième à celle de l'espèce. Seulement, l'étudiant qui commence l'étude de la botanique et qui en est à ses premières herborisations est souvent fort embarrassé quand, pour gravir tous les degrés de l'échelle dichotomique, il se trouve obligé de choisir

absolument entre deux caractères dont le vrai sens lui échappe. Les mots techniques employés par l'auteur de la Flore ne lui offrent pas toujours un sens précis; il est obligé de recourir à tout instant à un vocabulaire spécial.

C'était là un inconvénient sérieux qui avait pour résultat d'éloigner pas mal de jeunes gens de l'étude de la botanique. Disons-le tout de suite avec satisfaction : les publications nouvelles relatives à la détermination des espèces végétales tendent toutes à simplifier la besogne des débutants. Dans la Flore de MM. G. Bonnier et G. de Layens, qui a pour titre : *Nouvelle Flore pour la détermination facile des plantes, sans mots techniques*[1]; dans la Flore de M. H. Baillon[2], *Herborisations parisiennes*, de nombreuses figures sont intercalées dans le texte. Les dessins exécutés d'après nature rendent immédiatement saisissables pour l'œil les formes si diverses des organes de la plante, la disposition de ces organes sur la tige, les détails souvent délicats des verticilles floraux, etc. Il n'y a plus d'embarras pour appliquer tel ou tel caractère à l'organe de la plante que l'on a sous les yeux, lorsqu'on peut comparer directement cet organe au dessin que donne la Flore. Pour l'étude de l'histoire naturelle, un dessin même médiocre est souvent préférable à la meilleure des descriptions. Des mots techniques, il faut sans doute en conserver quelques-uns; mais n'en a-t-on pas abusé dans ces derniers temps? Combien y en a-t-il dont on pourrait se passer sans compromettre le succès d'une détermination!

Les Flores de MM. G. Bonnier et de Layens et de M. Baillon ont eu un grand succès auprès des amateurs d'herborisations. La première, dans un temps très court, est déjà arrivée à sa troisième édition. Elles seront très utiles aux élèves-maîtres de nos écoles normales. On ne saurait trop leur recommander de se familiariser de bonne heure avec l'emploi de la méthode dichotomique et des tableaux synoptiques. La chose est facile, même sans sortir de la maison. Ils ont tous à leur disposition dans le petit jardin dit *Ecole de botanique* un certain nombre de plantes se rapportant aux principales familles. Le

1. G. Bonnier et G. de Layens, *Nouvelle Flore*, 3e édition. Paris, Paul Dupont. — Voir la *Revue pédagogique* du 15 juin 1887, p. 561.
2. H. Baillon, *Les herborisations parisiennes*. Paris, Paul Doin, 1890.

nom de chacune est inscrit sur une étiquette voisine. Qu'ils en récoltent une dizaine, puis qu'avec la Flore de MM. G. Bonnier et de Layens ou celle de M. Baillon ils cherchent à les déterminer en utilisant les clefs de la méthode dichotomique; ils opéreront comme ils le feraient avec des plantes dont ils ignoreraient le nom. Le vrai contrôle de l'exactitude de leurs déterminations, c'est l'étiquette qui le leur fournira. Ils se tromperont peut-être une fois, deux fois, mais avec de la persévérance ils aboutiront à coup sûr. Le vrai sens des mots employés dans la Flore, la signification exacte des caractères entre lesquels ils auront eu à se décider, c'est la plante elle-même qu'ils auront étudiée qui les leur donnera. Au besoin, ils pourront même — c'est une très bonne pratique — suivre l'échelle dichotomique à rebours, discerner ainsi sur le vif, et dans un ordre inverse, les détails caractéristiques de l'espèce examinée, et éviter de la sorte les erreurs de détail et les tâtonnements.

Les Flores dont il s'agit ne s'adressent qu'aux plantes phanérogames. Quant aux cryptogames, il faut reconnaître que leur étude a été longtemps négligée. Dans la première moitié de ce siècle, les naturalistes s'étaient peu occupés de ce groupe à la fois si nombreux et si intéressant des végétaux cellulaires dits inférieurs, qui comprend les mousses, les champignons, les lichens et les algues. Leurs efforts se portaient de préférence du côté des phanérogames, dont les divers éléments sont mieux différenciés et où les organes de reproduction, toujours plus facilement discernables, ont pu fournir les bases de la classification naturelle.

Pourtant une réaction s'est produite peu à peu en faveur de ces végétaux souvent rudimentaires dont l'appareil reproducteur était fort mal connu. Le microscope aidant, les botanistes ont pu, dans ces derniers temps, pénétrer dans la structure intime des tissus des cryptogames, étudier leur mode de nutrition et leur développement, et découvrir enfin comment elles se reproduisent. Les champignons, en particulier, ont été l'objet de travaux approfondis, et leur classification a été bien souvent maniée et remaniée.

La *Nouvelle Flore des Champignons* de MM. Costantin et L. Dufour [1] est conçue dans le même esprit que celles dont nous par-

1. Costantin et Dufour, *Nouvelle flore des champignons*. Paris, Paul Dupont.

lions plus haut. Suppression des mots techniques, dans la mesure du possible, clefs dichotomiques et tableaux synoptiques, dessins représentant les principaux détails de l'organisation des champignons, tout a été mis en œuvre pour rendre facile la détermination des diverses espèces. La Flore de MM. Costantin et Dufour n'a pas moins de 3,842 figures intercalées dans le texte. Mais les figures au crayon noir ne peuvent indiquer que la forme générale de la partie de la plante étudiée, sa silhouette pour ainsi dire; les auteurs sont allés plus loin, et c'est ce qui donne à leur ouvrage un caractère original. Les nuances se rapportant à la couleur des divers champignons sont elles-mêmes indiquées, à côté du dessin noir, par une lettre ou un symbole. Ce symbole renvoie le lecteur au numéro correspondant d'un tableau colorié qui a été inséré à la fin du volume et sur lequel sont juxtaposées, sous la forme de bandes étroites, 41 teintes différentes, aussi bien graduées que possible.

Je n'ose pas garantir que cette façon de déterminer une teinte soit d'un emploi commode pour le lecteur, et, en outre, que cette fixation de la nuance puisse guider sûrement pour la détermination des espèces. La couleur des champignons est variable, d'un individu à l'autre, dans la même espèce. Le climat, la nature du sol influent sur la teinte du chapeau : le *Boletus edulis*, le *cèpe*, offre en général, dans les pays du Nord, une nuance beaucoup plus claire que dans le Sud-Ouest, où la face supérieure du chapeau devient presque noire. L'âge du champignon a encore une influence marquée sur la couleur du chapeau et de ses feuillets; voyez le champignon de couche : ses feuillets passent, quand il vieillit, du blanc rosé au violet, au brun pourpre. Je crains donc qu'on ne se trouve souvent embarrassé pour déduire l'espèce cherchée de l'identité de teinte qu'on vient d'établir entre le champignon que l'on examine, et la bande coloriée portant le numéro ou le symbole de renvoi. En tout cas, il faut savoir gré aux auteurs de cette tentative.

Ils ont cru mieux faire encore en donnant comme complément à leur Flore un atlas de 80 planches, dressé par M. L. Dufour[1], où se trouvent figurés en couleurs et aux divers âges de leur

1. L. Dufour, *Atlas des champignons comestibles et vénéneux*. Paris, Paul Klincksieck, éditeur, 1891.



développement 191 des principaux types de champignons comestibles et vénéneux qui croissent en France. Avant M. Dufour on avait déjà publié sur les champignons des planches coloriées du même genre. Nous citerons celles de Paulet et Léveillé qui, dès 1855, firent paraître une iconographie des champignons; celles de Cordier[1], de Sicard[2], qui ont rendu d'incontestables services; mais nous nous plaisons à reconnaître que l'atlas de M. Dufour l'emporte par la précision des dessins et l'exactitude des teintes, qui ont été reproduites d'après nature. M. L. Dufour est du reste admirablement placé pour mener à bonne fin une publication de ce genre. Directeur adjoint du laboratoire de biologie végétale de Fontainebleau, il a sous la main, à toutes les époques de l'année, les éléments même de ses études. On sait combien la forêt de Fontainebleau est riche, au point de vue du nombre et de la variété des espèces végétales qui y sont acclimatées. L'atlas est précédé d'une introduction donnant quelques notions très sobres et très précises sur l'organisation des champignons. Le classement adopté dérive, comme dans la Flore, des classifications antérieures qui ont été plus ou moins modifiées à la suite des travaux de Fries, Persoon, Léveillé, Brongniart et Van Tieghem.

Tant que l'atlas sert uniquement de contrôle à des déterminations obtenues par les moyens ordinaires, — méthode dichotomique ou toute autre, — nous sommes tout à fait partisan de son emploi; mais, si l'on n'y prend garde, il peut devenir dangereux en favorisant la paresse de l'esprit et en éliminant, dans un travail de recherches, l'effort qui seul est fructueux.

Voici des étudiants qui rapportent dans leurs boîtes des champignons cueillis dans les bois. Ne vont-ils pas être tentés de chercher dans les planches de l'atlas les figures qui se rapprocheront le plus par leur coloris et leur dessin des échantillons récoltés? Le nom de l'espèce est inscrit à côté de la figure, et voilà la détermination opérée. C'est rapide, c'est commode, mais en fait de science botanique nos étudiants n'auront rien appris. Le travail de comparaison auquel ils se sont livrés est un travail purement mécanique, où l'esprit n'a rien à gagner. L'atlas est

1. Cordier, *Les champignons*, 4e édition. Paris, Rothschild, 1870.
2. G. Sicard, *Histoire naturelle des champignons comestibles et vénéneux*. Paris, Ch. Delagrave, 1884.

devenu, entre leurs mains, un livre d'images sans aucune valeur scientifique. Voilà le danger ; il est très réel. M. L. Dufour l'a bien compris. Aussi ne donne-t-il son atlas que comme le complément de sa Flore. Malheureusement, il n'a aucun moyen d'empêcher les abus signalés.

Nous recommanderons, nous, dans les écoles normales, de ne point abandonner l'atlas aux élèves ; il doit rester entre les mains du maître. Celui-ci le communiquera seulement à ses élèves en temps utile, lorsque, par un travail régulier et bien coordonné, ils seront arrivés à une fixation provisoire des espèces soumises à leur examen.

L'usage de l'atlas peut avoir un autre inconvénient qu'il est bon d'indiquer ici. L'agriculteur qui voudra connaître le nom et, par suite, les propriétés des champignons qui croissent dans son voisinage ne prendra certainement pas la peine de procéder à ce que j'appellerai une détermination correcte ; il choisira le chemin le plus court. Il comparera simplement les échantillons recueillis aux figures de l'atlas. Or, la France ne possède pas moins de 1800 espèces de champignons proprement dits, alors que l'atlas de M. Dufour n'en figure que 191. Que l'agriculteur susdit se trouve en présence d'une des variétés non comprises dans l'atlas. Le voilà fort embarrassé. Il verra bien de quelles espèces elle est voisine, de quels types elle se rapproche le plus ; mais ce sera tout. Or on sait que les propriétés alimentaires des champignons diffèrent souvent beaucoup dans des variétés très voisines qui rentrent pourtant dans le même type et qui se ressemblent par plusieurs de leurs caractères extérieurs. L'une peut être comestible et l'autre vénéneuse. Quel sera alors le moyen de contrôle que possédera l'agriculteur? Pourtant, la méprise peut être funeste.

Sous ces réserves, les ouvrages dont nous venons de parler peuvent rendre de réels services à tous ceux qui s'occupent de botanique pratique. Par la simplicité des descriptions qui ne supposent pas, pour être comprises, des connaissances scientifiques étendues, par l'exactitude du dessin et des planches, ils sont destinés à rendre populaires dans nos campagnes la connaissance et l'étude des espèces végétales.

A. Boutan.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Mathématiques et comptabilité agricoles à l'usage de l'enseignement et de l'agriculteur, par *J.-Ph. Wagner*, professeur à l'École agricole de l'Etat à Ettelbruck (Luxembourg). — Cet ouvrage est arrivé à sa seconde édition et son succès est bien mérité. Il répond d'ailleurs à un besoin réel et, à part quelques critiques que nous faisons plus loin, nous n'avons qu'à louer l'auteur de l'ordre et de la méthode qu'il a apportés dans la rédaction de ce livre.

Les agriculteurs de la vieille Europe ont passé de durs moments dans ces vingt ou trente dernières années. Ceux qui s'occupent de la question agricole en connaissance de cause ont reconnu que la source de ces maux est surtout la routine, et aussi l'ignorance absolue de la grande majorité des habitants des campagnes en matière de comptabilité et d'administration. Actuellement, la terre ne peut produire d'une manière rémunératrice si elle n'est amendée, si on ne lui fournit en quantité et en qualité suffisantes certaines substances nutritives qui lui ont défaut. Ce n'est pas seulement parce qu'elle est usée ou affaiblie par une longue production, c'est surtout parce que le *rendement* qu'on lui demande va toujours croissant et que ce rendement est devenu nécessaire, qu'il faut sans lésiner lui fournir de l'azote, de l'acide phosphorique, de la chaux et tant d'autres substances dont la science a fait connaître les proportions utiles. Or les amendements et les engrais exigent une mise de fonds parfois considérable, une avance dont il faut tenir un compte exact si l'on veut établir la balance des dépenses et des recettes et reconnaître quelle est la cause immédiate d'un déficit ou d'une diminution de gain. On doit, en un mot, considérer la ferme comme « une manufacture, dit M. Taine, qui transforme du fumier en herbe, en grains et en viande, à tant pour cent de bénéfice, avec un capital dont il faut compter l'usure ».

C'est parce qu'il est imbu de ces idées que M. Wagner a pu faire un excellent livre, qui sera un bon guide en raison de la préoccupation constante qu'a eue l'auteur d'appliquer les principes généraux de l'arithmétique, de la comptabilité ou des sciences dont il traite, aux questions agricoles :

L'ouvrage est divisé en cinq parties :

1° Arithmétique élémentaire;

2° Arithmétique agricole;

3° Comptabilité agricole;

4° Géométrie;

5° Notions élémentaires de mécanique et d'hydraulique agricoles.

Un grand nombre de problèmes, choisis avec soin parmi ceux qui se posent journellement dans la pratique, sont énoncés ou résolus, au cours de chacune des parties de l'ouvrage. A notre sens, toutefois, un développement trop considérable a été donné à l'arithmétique élémentaire et à la géométrie. L'auteur dit dans sa préface que ce n'est qu'une *répétition* de l'arithmétique et une *application* à l'agriculture. Nous pensons qu'il y aurait eu avantage à faire plus court et moins complet. Nous en disons autant du chapitre « Géométrie », où, à côté d'excellentes notions sur le cubage, le jaugeage et la mensuration des animaux, une place trop grande, nous semble-t-il, est réservée au nivellement et au tracé des routes. Il ne faut pas oublier que l'agriculteur ne peut avoir des notions de tout. L'agriculteur qui arriverait à posséder toute cette science serait l'agriculteur idéal; mais en fait, le maniement des divers systèmes de niveaux, des mires, etc., ne peut lui être familier, au moins en règle générale. C'est aux géomètres et aux arpenteurs qu'il aura recours en cas de besoin.

Tout à fait intéressant d'autre part est le chapitre consacré à la comptabilité agricole et à l'inventaire ; ceux qui traitent des amendements et améliorations du sol, des semailles et plantations, de l'alimentation et de l'élevage du bétail, enfin des machines agricoles et du drainage, sont rédigés avec un soin tout particulier. Les agriculteurs aussi bien que les élèves des écoles d'agriculture y pourront puiser des renseignements pratiques. Dr H. Beauregard.

Maman et Petite Jeanne, premier livre de morale à l'usage des écoles primaires de filles (cours élémentaire), par Mme *Murique*, directrice de l'école normale de Dijon; Hachette, 1891. — On lit dans les prolégomènes des programmes de notre instruction primaire, au sujet de l'enseignement de la morale : « Pour l'instituteur, la tâche se borne à accumuler dans l'esprit et le cœur de l'enfant qu'il entreprend de former à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires te de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore : une conscience droite. »

Et encore, comme application de ces principes au cours élémentaire : « Entretiens familiers. Lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables). Enseignement par le cœur. — Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même... 3° par l'appel incessant au sentiment et au jugement moral de l'enfant lui-même (faire souvent les élèves juges de leur propre conduite, leur faire estimer surtout, chez eux et chez les autres, l'effort moral et intellectuel, savoir les laisser dire et les laisser faire, sauf à les amener ensuite à découvrir par eux-mêmes leurs erreurs ou leurs torts...). »

Nous citons ces textes parce qu'ils sont, selon nous, un excellent

critérium quand il s'agit d'apprécier un ouvrage destiné à l'enseignement de la morale dans nos écoles primaires en général et, en particulier, dans les petites classes de ces écoles. Or, en en rapprochant le petit livre de Mme Murique, on l'y trouve conforme de tous points. L'auteur s'écarte, il est vrai, du programme du cours élémentaire, qui ne contient guère que des conseils et des directions, pour entrer dans celui du cours moyen où elle se trouve plus à l'aise parce qu'il contient des indications plus précises; mais elle retient l'esprit du premier, accommodant ses entretiens, ses exemples, ses conclusions au milieu et à l'âge qu'elle a choisis pour moraliser. Ainsi, sur un canevas très simple, en faisant passer quelques enfants par des événements vulgaires, tels qu'il s'en rencontre quotidiennement dans la vie d'un ménage d'ouvriers honnêtes, quelque peu aisés à force d'ordre et de travail, elle parcourt tout le programme du cours moyen : la famille, l'école, la patrie, devoirs envers soi-même et envers les autres, devoirs envers Dieu. C'est, comme on le voit, un traité complet de morale pratique. Mais, ainsi que le demande le programme ou plutôt le prologue qui lui sert d'introduction, le devoir, dans le petit livre dont il s'agit, est senti, deviné, accepté, aimé même; il s'écrit dans la conscience de l'enfant avant d'être formulé, à la fin de chaque chapitre, dans un résumé succinct et substantiel.

Les dernières pages nous ont surtout frappé : C'est, sans emphase ni prétention, la manière de Rousseau pour révéler Dieu et provoquer le sentiment religieux, « par la contemplation de quelques grandes scènes de la nature », comme disent les instructions. Bref, Mme Murique nous paraît être entrée à fond dans l'esprit du programme officiel en en suivant fidèlement la lettre; son petit ouvrage est un modèle du genre. D'ailleurs il est d'une femme expérimentée; l'enfance y est comprise, présentée avec les grâces naïves qui la font aimer, mais aussi avec les défauts qui la dépareraient bientôt si l'on n'y mettait bon ordre. Nous n'hésitons point à le conseiller et comme livre de lecture des plus intéressants pour les jeunes élèves, et comme un guide sûr pour les maîtresses de nos écoles, souvent embarrassées sur la mesure, le ton et la forme qui conviennent à l'enseignement de la morale dans les petites classes. E. B.

De 1815 a nos jours, par *Camille Pelletan*. Librairie d'éducation de la jeunesse, 14, rue de l'Abbaye; 1 vol. in-12 de 364 pages, 1891. — Il n'y a guère qu'une vingtaine d'années que l'histoire contemporaine est inscrite sur les programmes de l'enseignement secondaire, et quelques années seulement qu'elle figure sur ceux de l'enseignement primaire, et déjà le chiffre des ouvrages sur cette période de nos annales s'appelle légion; mais il s'en faut de beaucoup que la qualité réponde à la quantité. Les uns, en effet, écrits à l'usage des hommes d'âge mûr, sont soit des apologies, soit des satires passionnées des régimes déchus; d'autres, au contraire, destinés aux classes, ne sont

que des manuels donnant la sèche nomenclature des événements, sans en montrer l'enchaînement philosophique.

Le petit livre que nous signalons aux lecteurs de la *Revue* a été écrit en vue de la jeunesse des écoles primaires, en particulier des écoles municipales de Paris et, après mûr examen, il nous semble avoir échappé à ces divers défauts.

On n'y trouve ni une apologie passionnée de tel ou tel système de gouvernement, ni une satire injuste des partis adverses. L'écrivain a fait abstraction aussi complète que possible de ses préférences politiques pour peindre un tableau vrai et animé du mouvement politique de la France au XIXe siècle. Sans doute, on s'aperçoit bien qu'il est républicain dans l'âme; mais, du moins, il fait effort pour rendre justice aux divers gouvernements, aux ministères divers qui se sont succédé en France. Deux sentiments l'animent et élèvent son œuvre bien au-dessus d'un abrégé vulgaire : un amour passionné de la France, du peuple français, et un sens de la justice très vif, très rigoureux, qui lui fait condamner sévèrement les crimes contre la loi ou la patrie, dans quelque parti qu'il les rencontre. Ajoutez à cela un style alerte et précis, tantôt dépeignant des scènes de bataille ou de luttes parlementaires avec des couleurs chaudes; tantôt exprimant ses jugements dans des formules bien frappées; tantôt traçant en quelques lignes le portrait des principaux acteurs du drame national; et vous comprendrez avec quel intérêt le livre se lit d'un bout à l'autre. Quelques citations nous permettront de mieux faire valoir les mérites de cette histoire.

Voici d'abord le retour du drapeau tricolore, le 27 juillet 1830 :

« Pourtant les derniers rayons du soleil éclairaient un spectacle oublié : un inconnu parcourait les quais, agitant un lambeau d'étoffe bleu, blanc et rouge. C'était le drapeau tricolore, qui jadis avait jailli des ruines de la Bastille pour planer sur la France délivrée. C'était le drapeau de la Convention et de l'Empire qui, porté par nos régiments de Madrid à Moscou, du Caire à Amsterdam, avait secoué de ses plis les libertés sur le monde. C'était le drapeau proscrit qui, dans toute l'Europe, restait au fond des souvenirs comme le symbole des nations écrasées et des libertés détruites. — Quel que fût l'homme ignoré qui le premier le fit briller au soleil, celui-là eut le génie de la situation... car, au-dessus de toutes les idées restreintes, se dressait la cause populaire : la revanche de la Patrie envahie et de la Révolution vaincue ! » (P. 72.)

L'auteur n'hésite pas à blâmer le peuple qui, dans l'enivrement de sa victoire, aurait voulu faire tomber les têtes des ministres qui avaient signé les ordonnances de Charles X. Il a trouvé de nobles paroles pour raconter la mort de Mgr Affre, en 1848 :

« Il était allé intrépidement au milieu du combat, sur les barricades, apportant au nom du christianisme des paroles de conciliation et de fraternité. Son arrivée suspendit le combat : mais bientôt de nouveaux

coups de fusil partirent : il tomba ! Il sembla établi que le coup de fusil ne venait pas des rangs des insurgés et qu'il n'y eut là qu'un de ces sinistres accidents, trop fréquents dans les conflits armés. » (P. 174.)

Plus tard, M. Pelletan trouve des accents indignés pour flétrir les horreurs des massacres de mai 1871. Après avoir raconté le meurtre des otages, les fusillades sommaires, les convois de prisonniers emmenés par milliers sur les pontons, il s'écrie :

« Les Allemands, nos maîtres, des terrasses de Saint-Germain, jouissaient du spectacle de la prise de Paris, et voyaient de nuit la grande ville, la gloire de la France, avec sa hideuse couronne d'incendies. Certes, si de tels spectacles n'ont pas fait détester à jamais les guerres civiles au pays, s'ils ne lui ont pas appris quel crime c'est de tourner les Français armés les uns contre les autres, c'est à désespérer des leçons de l'histoire ! » (P. 317.)

L'auteur excelle à faire en quelques lignes le portrait des hommes d'État : Guizot, Thiers et Dupin aux débuts de la monarchie de Juillet (p. 97, 98), Napoléon III (p. 213), Jules Favre (p. 240), Delescluze (p. 312), Thiers à l'Assemblée nationale (p. 326), et enfin Gambetta (p. 260 et 345). Entre tant de médaillons, nous n'avons que l'embarras du choix ; nous citerons celui de Thiers, qui nous semble un des mieux réussis :

« Nul n'était plus prodigieux que Thiers. Il fallait voir ce petit homme tout rond, avec ses lunettes, et l'aigrette d'argent de ses cheveux, dans ces journées qu'il remplissait de ses discours. Etrange éloquence, coupée en petites phrases, dites d'une voix aiguë comme un son de flûte. A défaut de puissance ou d'élévation, une clarté merveilleuse, une variété inépuisable, un mélange singulier de raillerie, d'émotion, de retours sur lui-même, on ne sait quoi de vivant et d'étincelant, une habileté rare à caresser tous les partis, à glisser entre eux, donnaient à cette parole une action extraordinaire. »

Nous espérons que ces quelques extraits donneront à maint de nos lecteurs l'envie de lire l'ouvrage même. Ce n'est pas à dire qu'il ne s'y soit glissé quelques erreurs : par exemple, le comte d'Artois est plusieurs fois élevé au rang de duc (p. 42, 52, 53) ; on fait remonter la séparation de la Belgique et de la Hollande à la Renaissance, tandis qu'elle ne date que de la deuxième moitié du XVIe siècle ; Rossel est appelé officier d'état-major, tandis qu'il était officier du génie. Mais ce ne sont là que des vétilles, des lapsus inévitables dans un travail de longue haleine. Somme toute, ce petit livre est un des meilleurs récits d'histoire que nous ayons lus depuis longtemps ; l'auteur a singulièrement gagné en fermeté et en aisance depuis son dernier ouvrage, les *Guerres de la Révolution* (1884). Le maniement des affaires publiques dans la presse et à la tribune lui a donné une intuition plus nette des causes et des ressorts de l'histoire, sans lui faire perdre ce sang-froid et cette impartialité, cet amour de la patrie et ce sentiment de la justice, qui sont comme un patrimoine héréditaire dans sa famille.

G. BONET-MAURY.

Proportions du corps humain, par *Ch. Bellay*, inspecteur de l'enseignement du dessin; Paris, Delagrave. — Ce petit livre est un abrégé du *Traité des proportions* de Jean Cousin, artiste français du XVIe siècle, peintre et sculpteur, dont l'ouvrage est considéré à juste titre, dit M. Bellay, comme étant le résultat de recherches et d'observations très sensées, d'une conception très simple dans ses calculs, et très clair dans son exposition. Cet abrégé est destiné aux jeunes gens qui étudient la figure humaine; il donne, outre les règles résumées par Jean Cousin, les « canons de proportions » employés à différentes époques de l'art, le canon égyptien, le canon de Polyclète, contemporain de Phidias, et auteur de la statue modèle le Doryphore, le canon de Lysippe ou de Vitruve. Nous voyons successivement les calculs faits par les différents artistes du XVIe siècle, et plus particulièrement par Jean Cousin, pour la construction de la tête, vue de face, de profil, de trois quarts, de dos, pour la construction de la main, du pied, et les proportions générales du corps. Des gravures avec chiffres, coupes, des tableaux comparatifs aident à l'intelligence du texte. En somme, ce petit livre montre qu'il y a, malgré la diversité des méthodes et des temps, analogie dans les formules d'appréciation des proportions plastiques du corps humain ; que les calculs, variant dans le procédé, aboutissent au même résultat pratique. Ce n'est pas tout en art, mais c'est déjà quelque chose, que d'être correct; et la plaquette de M. Bellay peut contribuer à faire connaître et apprécier aux élèves les règles de la correction. X.

Rembrandt comme éducateur. — Dans un article sur les *Biographes et critiques de Rembrandt*, publié par M. Emile Michel dans la livraison du 1er décembre de la *Revue des Deux-Mondes*, nous trouvons d'intéressants détails relatifs à un livre paru en 1890 à Leipzig sous le titre de *Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen*[1]. Cet ouvrage a obtenu un succès considérable et compte déjà plus de trente éditions. Il est discuté avec passion en Allemagne, et a suscité de nombreuses brochures pour ou contre la thèse soutenue par l'auteur, M. Langbehn.

« Il est peut-être instructif, dit M. Emile Michel, de connaître des idées qui ont à ce point remué nos voisins. Le titre du livre, il faut bien l'avouer, frappe tout d'abord par sa bizarrerie. Quelque admiration qu'on ressente pour Rembrandt, on ne s'attend guère à rencontrer chez lui un plan d'éducation. Il serait assez bizarre que ce grand enfant de génie, qui n'a jamais su se conduire lui-même, pût devenir le guide d'une nation et lui fournir un programme à cet égard. Si l'Allemagne, comme l'affirme notre écrivain, en est encore à chercher ce programme, nous doutons fort qu'elle le trouve dans ce volume, dont, à le bien prendre, et malgré son titre, Rembrandt n'est pas le sujet mais seulement le prétexte. Plus d'une fois, au cours des thèses nombreuses et souvent assez contradictoires qu'il y sou-

1. Cet ouvrage se trouve au Musée pédagogique.

tient, l'auteur le perd de vue. Il ne revient à lui que comme à un engin de guerre commode pour battre en brèche tous ceux qui, parmi les littérateurs et les savants, ont le don de lui déplaire, et ils sont légion.

» Ce n'est plus un mystère, nous dit dès le début l'auteur, que la vie intellectuelle en Allemagne s'achemine, lentement suivant les uns, rapidement suivant d'autres, vers la décadence. De tous côtés, la science se spécialise. Dans le domaine de la pensée pure, comme dans celui des lettres, les individualités marquantes font défaut; les arts du dessin, quoique représentés encore par des maîtres distingués, manquent de leur couronnement, la grande peinture n'existant plus; les musiciens se font rares et les dilettantes sont innombrables. L'architecture est l'axe des arts du dessin, comme la philosophie est l'axe de la pensée scientifique; et il est clair comme le jour qu'il n'y a plus en Allemagne ni architecture, ni philosophie. Dans toutes les directions de l'esprit, les coryphées disparaissent, *les Rois s'en vont*. Après avoir essayé de l'imitation de tous les temps et de tous les peuples dans sa poursuite du style, l'art industriel n'est point parvenu à avoir un style à lui. Partout, sans conteste, règne l'esprit démocratique, niveleur, *atomisant* de ce siècle. La culture de notre époque est purement historique, alexandrine, tournée vers les choses du passé; elle cherche bien moins à créer des œuvres nouvelles qu'à cataloguer des œuvres anciennes... Gœthe, ajoute M. Langbehn, qui, chez nous, est théoriquement en honneur, mais que, en réalité, on méconnait, Gœthe ne pouvait souffrir les gens à lunettes, et l'Allemagne est aujourd'hui pleine de gens qui, au physique comme au moral, portent des lunettes. Quand donc reviendrons-nous au point de vue de Gœthe? Il est nécessaire, pour un peuple, d'avoir des axes nettement définis, de savoir où il va; et l'on se préoccupe surtout chez nous des découvertes dans l'est de l'Afrique, alors qu'il y en aurait de bien autrement importantes à faire en Allemagne... On est saturé d'induction, et on a soif de synthèse; les beaux jours de l'objectivité sont passés et voici de nouveau la subjectivité qui frappe à la porte.

» La cause et le vrai coupable de cette situation lamentable serait, à en croire M. Langbehn, *le professeur allemand*, cette « maladie de l'Allemagne », comme il l'appelle. Entre les mains du « professeur allemand », l'éducation de la jeunesse n'est qu'une répétition indéfinie du massacre des innocents de Bethléem. Puisqu'il a si mal rempli son office, il doit céder la place à l'artiste. Tel est du moins le rêve de notre moraliste, bien différent, on le voit, de Platon qui voulait, lui, reconduire ce même artiste, avec tous les égards possibles, jusqu'aux confins de la république. Mais les points de vue ont changé. Pour M. Langbehn, ce dont l'Allemagne a le plus besoin, c'est d'individualisme; c'est l'individualisme qui fait le vrai fond du tempérament germanique et sa force. « Il n'y a pas, » ajoute-t-il cruellement, « de peuple chez lequel on trouve plus de cari-

» catures vivantes; mais cette excentricité même est une marque de la » diversité des individus et de l'action qu'une culture intelligente » pourrait exercer sur eux. » C'est donc l'artiste qui, dans ce désarroi général, peut devenir le meilleur guide, car il est, lui surtout, le représentant de l'individualisme, et, parmi tous les artistes, le plus individuel c'est Rembrandt... Ce n'est pas qu'il faille imiter la manière de Rembrandt; ce qu'il faut chercher, c'est à s'inspirer des mêmes principes que lui. Rien ne serait plus faux que de faire du Rembrandt, comme autrefois on a fait de l'antiquité; mais, dans toutes les directions de la pensée, Rembrandt peut aider, car il n'est pas d'artiste qui moins que lui ait tenu compte de la tradition, et il n'est pas de peuple qui, plus que les Allemands, aspire à s'affranchir du joug de la tradition. Il est donc tout désigné pour être leur libérateur. »

Telle est l'idée principale qui se dégage de ce livre, écrit, paraît-il, avec un grand talent, mais où l'auteur a entassé des dissertations sur les sujets les plus disparates. Sous ce titre complaisant de *Rembrandt als Erzieher*, il abrite des chapitres sur l'hypnotisme, la zoographie, l'acoustique, le darwinisme, le spiritisme, Swedenborg, Hamlet, le professeur allemand, la conception mécanique du monde, etc. On s'explique qu'un détracteur de M. Langbehn ait prononcé le mot de « galimatias ». Cependant le nombre imposant de ses éditions montre que ce livre remue des idées et soulève des questions intéressantes, et c'est pourquoi nous avons tenu à le signaler aux lecteurs de la *Revue*.

A. W.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de janvier 1892.

Pour nos filles. Choix de lectures expliquées à l'usage des jeunes filles, par *Charles Lebaigue. Cours élémentaire. 1er degré.* Paris, Belin frères, 1892, in-12.

Etudes d'économie sociale. Petits pamphlets, par *Eugène de Masquard.* Paris, Fischbacher, in-12.

Notions de sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture, par *René Leblanc.* Paris, André, 1892, in-12.

Jeunesse, par *C. Wagner.* Paris, Fischbacher, 1892, in-12.

La géologie dans les écoles normales, par *Dauzat.* Paris, Picard et Kaan, in-12.

A propos de la constitution d'une Université à créer en province, par le Dr *W. Nicati.* Paris, Masson, broch. in-8°.

Notice complémentaire sur Galliot du Pré, libraire parisien de 1512 à 1560, par *P. Delalain.* Paris, au Cercle de la librairie, 1892, broch. in-8°.

Bernardin de Saint-Pierre, par *M. de Lescure*. Collection des Classiques populaires. Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Boileau, par *P. Morillot*. (Même collection). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Hérodote, par *Corréard*. (Même collection). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Le bonheur de vivre, par *Sir John Lubbock*. *2e partie*. Traduit sur la 77e édition anglaise. Paris, Alcan, 1892, in-12.

Sophocle : Ajax, les Trachiniennes, Philoctète. Œdipe-roi. Traduction en vers français, par *F.-E. Callot*. Paris, Masson, 1891, in-12.

La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, par *M. Gréard*. Tome II, de 1833 à 1847. Paris, Delalain frères, 1891, in-8°.

Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, publiés et annotés par *J. Guillaume*. Tome Ier : 15 octobre 1792 — 2 juillet 1793. Paris, Imprimerie nationale, 1891, in-4°.

Rapport au roi par le ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'instruction primaire. Paris, Imprimerie royale, 1834, in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

ADOPTION PAR LE SÉNAT DES ARTICLES DE LA LOI DE FINANCES RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Les articles 76, 77 et 78 de la loi de finances votés par la Chambre des députés le 15 décembre dernier, que nous avons reproduits dans notre dernier numéro, ont été adoptés également par le Sénat le 11 janvier, après les explications données par M. le ministre de l'instruction publique.

ANNULATION D'UNE DÉLIBÉRATION DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA LOIRE-INFÉRIEURE ACCORDANT DES SUBVENTIONS A DES ÉCOLES PRIVÉES. — Par délibération du 26 août dernier, le conseil général de la Loire-Inférieure avait accordé, comme en 1890, 5,000 francs aux frères des écoles chrétiennes de Nantes, 2,000 francs au noviciat de la même congrégation, et 500 francs à l'école libre de filles de Camplion. Cette délibération a été annulée par un décret du 31 octobre 1891, rédigé dans les mêmes termes et appuyé sur les mêmes motifs que le décret du 4 novembre 1890, qui avait déjà annulé la délibération de 1890.

Les considérants de ce décret sont les suivants :

« Considérant que si les conseils généraux peuvent, aux termes de l'article 61 de la loi du 10 août 1871, après avoir pourvu aux dépenses obligatoires, inscrire, à leur budget, sans qu'elles puissent être changées ni modifiées, des allocations pour dépenses facultatives, ce droit est subordonné à la double condition que les dépenses aient un caractère d'utilité départementale et qu'elles ne constituent pas une violation de la loi ;

» Considérant qu'en dehors des deux seuls groupes d'écoles primaires publiques et privées, prévues par la loi du 30 octobre 1886, la délibération du conseil général aurait pour effet de constituer un troisième groupe, non reconnu par la loi, d'écoles entretenues par les associations, les particuliers et les départements. »

Ajoutons que la délibération d'un conseil général allouant des subventions aux écoles privées est également annulable au cas où la libéralité serait faite, indirectement, à des personnes interposées. On peut consulter sur ce point le décret du 11 novembre 1889 relatif à une délibération du conseil général de la Vendée.

A PROPOS DE L'AUTORISATION DONNÉE AUX INSTITUTEURS DE FAIRE RÉCITER LE CATÉCHISME EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE ET DES LOCAUX SCOLAIRES. — M. le ministre ayant été informé que, dans un département, deux

chapitres nouveaux intitulés, l'un « Devoirs des parents », l'autre « Devoirs des citoyens », avaient été ajoutés aux catéchismes diocésains, a adressé une circulaire à MM. les préfets pour interdire formellement aux instituteurs et institutrices de se faire les répétiteurs du catéchisme ainsi modifié, même dans les conditions prévues par la circulaire de 1882. En effet, l'autorisation donnée précédemment, et qui est empreinte du large esprit de tolérance qui anime l'enseignement laïque, ne saurait être maintenue au bénéfice d'un livre « qui définit école mauvaise l'école telle que l'instituent les lois de la République; qui, sous couleur d'apprendre aux enfants à voter, devoir qui n'est pas de leur âge, tend à exercer sur eux ou plutôt par eux une véritable direction politique ; qui, ouvertement, de manuel religieux, se transforme en manuel électoral ».

Attribution des distinctions universitaires a des membres de sociétés d'enseignement, etc. — Dans une circulaire adressée à MM. les recteurs, M. le ministre constate que le nombre des distinctions universitaires sollicitées en faveur des sociétés d'enseignement de gymnastique, de tir, etc., s'est, dans ces dernières années, sensiblement accru, et que les membres de ces associations ont pu, après des services dont la valeur n'est pas méconnue, mais qui sont souvent de courte durée, obtenir des récompenses auxquelles les fonctionnaires de l'Université et les instituteurs ne peuvent prétendre qu'après de longues années d'enseignement.

Pour faire cesser cette inégalité, M. le ministre a décidé que désormais les candidats aux palmes académiques appartenant aux sociétés d'enseignement populaire (associations philotechnique, polytechnique, sou des écoles, etc.), devront justifier d'au moins dix années de services effectifs comme membres des comités de ces associations, professeurs ou instructeurs.

Bibliothèques des écoles normales primaires : abonnements aux périodiques. — Le *Bulletin administratif* du Ministère, n° 991, publie un avis qui intéresse les bibliothèques des écoles normales primaires. Cet avis est ainsi conçu :

Par mesure d'ordre intérieur, le ministère a cessé, à partir du 1er janvier courant, d'abonner les écoles normales primaires à différentes publications périodiques qui leur étaient envoyées par les éditeurs et que l'administration centrale payait sur les fonds des écoles normales.

Les crédits devenus ainsi disponibles ont été répartis entre les différentes écoles. Le directeur ou la directrice de chaque école normale peut, sous sa responsabilité, après un avis du conseil des professeurs, abonner directement son établissement soit aux publications qui lui étaient précédemment servies, soit à celles qui lui paraîtraient présenter, au point de vue éducatif, le plus d'intérêt et d'avantages pour les maîtres et les élèves.

Revue des Bulletins départementaux.

L'ENSEIGNEMENT DE LA COUTURE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.— Le *Bulletin* de Seine-et-Marne publie un programme de l'enseignement de la couture dans les écoles primaires publiques. Ce programme a été rédigé, sur la demande de M. l'inspecteur d'académie du département, par Mme la directrice de l'école normale, et approuvé par une commission compétente. Il est précédé d'instructions générales et particulières. Nous reproduisons seulement les premières :

« Que d'institutrices se heurtent à de vraies difficultés, lorsqu'il s'agit d'organiser dans leur école un enseignement régulier de la couture! Il faudrait persuader aux familles que l'habitude des travaux manuels inculque doucement à la petite fille l'amour du ménage; que la couture pourra occuper sainement quelques-uns de ses loisirs de jeune fille, si elle n'est pas destinée à gagner sa vie de bonne heure; que, fût-elle obligée de travailler jeune, savoir coudre lui permettrait de réaliser dans son intérieur de vraies économies.

Il faudrait intéresser l'enfant, intéresser la mère aux leçons de couture.

Pour y intéresser la petite fille, on peut :

1° Donner souvent des compositions de couture, en attachant une importance spéciale aux notes de ces compositions; et tenir compte, dans le classement, moins de la comparaison du travail de chaque enfant avec celui de ses compagnes, que du travail de chacune avec le travail précédent;

2° Faire travailler l'enfant sur de petites pièces d'étoffe, renouvelée le plus souvent possible. Si la mère veut bien sacrifier un vieux torchon, on le divise en un assez grand nombre de morceaux, de telle sorte que le même ne serve pas longtemps; sinon, la pièce devient malpropre, l'enfant y travaille sans goût, partant, sans profit;

3° Faire faire à chaque petite fille un album des différents travaux de couture qu'elle a exécutés en classe. Cet album peut être un simple cahier, sur les feuilles duquel la maîtresse coud chaque morceau d'étoffe, quand l'enfant a fini d'y travailler. Lorsqu'une pièce mal faite a été recommencée, plus tard, et est mieux réussie, on substitue l'une à l'autre dans l'album, qui s'améliore ainsi d'année en année.

Pour intéresser la mère au travail de sa petite fille, il faut d'abord insister directement auprès d'elle, afin qu'elle donne à son enfant ce qu'il lui faut pour coudre: puis montrer de temps en temps à la mère l'album de couture de sa fille ; veiller à ce que l'enfant fasse elle-même, en classe, quelques menus raccommodages à ses propres vêtements : rattacher des cordons arrachés, recoudre des boutons qui ne tiennent plus que par un fil, fermer une couture qui bâille, refaire un ourlet, etc.

Pour que l'enseignement de la couture soit fructueux, il est nécessaire qu'il soit aussi méthodique et aussi suivi que possible; et pour cela, il faut :

1° Arrêter le nombre et la durée des leçons;
2° Etablir un programme;
3° Distribuer ce programme. »

LES INSTITUTEURS AU RÉGIMENT. — Dans notre numéro de décembre 1891, nous avons fait connaître l'enquête poursuivie par M. l'inspecteur d'académie de la Loire-Inférieure sur l'application de la nouvelle loi militaire, en ce qui concerne les instituteurs.

Cette enquête est terminée; elle a donné les résultats suivants:

Trente et un instituteurs adjoints, dont vingt-huit anciens élèves d'école normale, ont quitté l'école pour le régiment au mois de novembre 1890.

Un, classé le premier pour passer brigadier, a demandé et obtenu un nouveau congé de deux ans et est resté au régiment.

Un grand nombre d'entre eux ont obtenu le grade de caporal et le certificat d'aptitude au grade d'officier ou de sous-officier de réserve.

« Les élèves de l'école normale, dit M. l'inspecteur d'académie, n'ont éprouvé aucune difficulté à leur arrivée au régiment, habitués qu'ils étaient aux exercices gymnastiques, aux mouvements et au maniement des armes. Ils se sont fait remarquer presque tous par leur excellent esprit, leur conduite et leur bonne volonté. S'ils ont quelque peu souffert, au début, de certaines promiscuités, de certaines rudesses des chefs inférieurs, ils se louent tous des égards, des soins bienveillants dont ils ont été entourés par leurs officiers. C'est avec joie qu'ils ont pris part aux exercices de tir où plusieurs se sont distingués, et surtout aux manœuvres d'automne, quelques-uns aux grandes manœuvres de l'Est, dont ils ont gaiement supporté les fatigues réconfortantes.

Tous ont retrouvé avec joie l'école, le milieu, les études où ils se plaisent. Ils s'appliquent à reprendre leurs habitudes, leurs méthodes. Nous sommes assuré que maintenant, déjà, ils sont remis au courant, et qu'ils s'acquittent mieux encore que par le passé des fonctions dont ils sont chargés, ayant acquis plus d'expérience de la vie, plus d'autorité, ayant appris à mieux obéir et, par suite, à mieux commander. »

Voici quelques observations empruntées à un mémoire rédigé par l'un des instituteurs revenus du régiment:

« Il y a profit au point de vue physique et perte au point de vue intellectuel.

L'habitude de se lever matin et, aussitôt après, dans les grands jours, de manœuvrer dans la campagne, respirant à pleins poumons l'air pur et vivifiant du matin, et cette autre habitude de se coucher toujours de bonne heure, sont vraiment très hygiéniques. Ajoutez à cela, comme complément indispensable, la vie régulière et sobre du soldat, ses repas réglés, et vous reconnaîtrez avec moi que tout cela est très salutaire.

La gymnastique, la boxe, le bâton, l'escrime sont très utiles, donnent de la force et de l'adresse au bras, développent la poitrine.

Les marches, les exercices à rangs serrés et déployés, les manœuvres donnent du jarret et sont certainement la gymnastique la plus profitable : car tous les membres à la fois sont en mouvement.

Le jeune maître, si toutefois il peut supporter les fatigues excessives de ce dur métier, sortira plus fort; il sera par conséquent mieux aguerri et pourra mieux supporter les fatigues de l'enseignement.

Les habitudes d'hygiène, la propreté des chambrées, le soin extrême que l'on prend de présenter des murs toujours blancs, un plancher toujours si propre, la propreté méticuleuse imposée à chaque homme, la petite inspection qu'il subit avant de sortir du quartier, ne peuvent manquer d'avoir une heureuse influence sur l'instituteur. Il ne lui sera plus possible de négliger le balayage de l'école, de voir les murs se couvrir d'une poussière qui engendre fréquemment les épidémies. Enfin, il sera toujours dans sa classe, comme il l'était sous l'uniforme, convenablement vêtu, propre sur toutes les coutures, prêt à passer la revue.

Pendant l'année passée au régiment, il ne faut pas que le jeune homme songe à continuer ses études. Le temps dont il dispose est trop court. Le soir, la fatigue est telle que le sommeil l'emporte.

On a perdu, on a oublié : il faudra du temps et des efforts pour se remettre au courant. » (*Bulletin* de la Loire-Inférieure).

CONFÉRENCES PUBLIQUES FAITES PAR LES INSTITUTEURS (SEINE-INFÉRIEURE). — Depuis un certain temps des instituteurs publics de la Seine-Inférieure ont fait dans leur commune ou dans le canton des conférences ou des lectures sur des sujets de sciences naturelles, d'histoire et d'agriculture. Sur la proposition de M. l'inspecteur d'académie, M. le préfet a été d'avis d'encourager ces essais en accordant toutes les autorisations nécessaires.

M. l'inspecteur d'académie explique ainsi comment cette tentative pourrait être menée à bien :

« Il suffirait de deux conférences par mois, car d'un côté il faut le temps de la préparation, et, d'autre part, comptons avec les nécessités de la vie laborieuse qui laisse peu de loisirs aux auditeurs.

La conférence ne devrait pas durer plus d'une heure, si elle est un monologue d'exposition; l'attention de l'auditoire se soutiendrait malaisément plus longtemps; mais si l'instituteur est assez sûr de ses matières et de sa parole pour essayer du mode « entretien », le plus communicatif et le plus vivant des genres de conférence, il peut, en s'inspirant des circonstances, ne pas se renfermer dans ces limites d'une heure.

Choisir les sujets parmi ceux que la connaissance du milieu apprendra devoir être les plus accessibles et les plus intéressants : en fait d'histoire, prendre un épisode ou une chronique, ou un développement parmi les souvenirs éveillés dans le pays par une date, par un monument local, par un incident provoquant l'attention : en fait de géographie, faire connaître notre beau pays de France, si riche en pittoresque, si varié dans ses aspects, par ses produits; aller à l'extérieur, dans nos colonies, où plus d'un enfant du canton peut

être envoyé, comme soldat ou marin, pour y servir l'intérêt national; en fait de sciences, puiser dans la physique expérimentale, dans la chimie appliquée, dans l'histoire naturelle, botanique ou zoologie, des sujets se rapportant à la contrée; s'il traite de l'agriculture et de l'horticulture, inutile de recommander au conférencier ou au lecteur de ne pas perdre de vue que plus le sujet aura un caractère local, plus il sera écouté.

Enfin, et par dessus toute chose, être simple, éviter les termes ambitieux ou trop scientifiques, songer que la majeure partie de l'auditoire est insuffisamment préparée pour de telles matières; pour être simple, il est nécessaire de posséder à fond son sujet, de se l'être assimilé par une solide étude préalable; à mesure que la série des conférences ou des lectures se sera déroulée, l'habitude aura fait son œuvre, le vocabulaire de l'auditoire se sera enrichi, et il aura plus de facilité à comprendre. »

Des bonnes habitudes a l'école primaire. La politesse. — Nous extrayons ce qui suit du *Bulletin de l'instruction primaire* de la Corrèze :

« Il faut que l'instituteur donne l'exemple d'une parfaite distinction ; à l'école, qu'il évite les paroles dures ou blessantes, les gestes violents et désordonnés, les brusques rappels à l'ordre; qu'il traite ses élèves avec douceur, qu'il ne prenne pas un cahier, qu'il n'interroge pas un élève sans y mettre des formes polies; que, dans ses visites aux parents, dans ses relations avec le public, il se distingue du rustique paysan par son tact et son savoir-vivre. On ne l'en estimera que plus et les élèves n'échapperont pas à la contagion, ils voudront imiter, car il y a dans la grâce des manières, dans l'aménité du langage, un charme séducteur auquel l'enfant ne reste pas indifférent.

Il faut que le maître s'attache avec patience et persévérance à faire observer aux élèves dans leurs relations avec l'instituteur et leurs camarades les prescriptions de la civilité. Il serait trop long d'entrer dans les détails, mais combien de fois, dans nos inspections, n'avons nous pas été attristés en voyant des élèves entrer en classe sans ôter leur chapeau, pousser la porte avec violence, se rendre à leur place en frappant du pied, bousculer les voisins qui les gênent, rester assis quand on les interroge, répondre oui, non, tout court, mettre leurs mains devant leur bouche pour parler, se moucher avec bruit, cracher loin d'eux, ricaner pour des riens, etc.

Que le maître surveille les récréations et réprime quelquefois avec sévérité, souvent avec douceur, les injures, les paroles grossières, les manières brutales, les moqueries, tout ce qui choque la dignité de la nature humaine.

En un mot, que le maître s'inspire de la noblesse de sa mission, qu'il veuille courageusement remplir son rôle, et il trouvera dans son cœur, dans son expérience, dans son amour de l'enfant et de son pays, la force et les moyens nécessaires à l'amélioration de ses élèves; et puisse-t-on dire partout, quand on verra un enfant bien élevé, sachant parler et se tenir, ayant du tact et même du goût : « C'est un élève d'une école laïque. »

QUELQUES MOTS SUR LA DISCIPLINE A L'ÉCOLE PRIMAIRE. — M. l'inspecteur d'académie de la Drôme écrit ce qui suit à ce sujet :

« Pendant la récréation, j'entre dans une classe. Une fillette était là, aux prises avec un interminable *pensum*. J'interviens doucement; j'interroge; je voudrais arranger les choses : « Elle a été trop *sotte* (un mot de la Drôme), dit la maîtresse, et il faudra qu'elle m'adresse des excuses devant toutes ses compagnes. »

Je n'avais qu'à m'incliner, — ce que je fis très respectueusement. Mais voyons, entre nous, et puisque l'enfant ne nous entend pas, qu'est-ce que c'est encore que cette habitude d'exiger des *excuses publiques?* S'il s'agissait d'une jeune fille de dix-huit ans, d'un fait très sérieux, passe, et encore! Mais voilà une gamine de dix ou onze ans qui a été... sotte, c'est-à-dire qu'elle a eu un moment d'exubérance, et, au lieu d'une réprimande intelligente, vous allez engager une lutte qui se prolongera des journées entières, et vous vous tiendrez sévère comme un ambassadeur de Louis XIV sur qui on a pris le pas, et vous menacerez de toutes les foudres — dont vous ne disposez nullement, — de l'exclusion, de ceci, de cela, que sais-je? si la coupable ne fait pas des *excuses publiques*.

Je les connais, allez, vos excuses publiques, et je sais ce qu'en vaut l'aune. Après plusieurs jours de guerre sourde ou ouverte, après discussions avec les parents, après l'intervention de la directrice ici, de quelque commère ailleurs, l'enfant finit par céder. Alors l'institutrice voit s'avancer vers elle, péniblement, l'œil sournois, la bouche mauvaise, l'air rancunier, une fillette qui balbutie trois ou quatre mots inintelligibles, où il vous faut bien de la bonne volonté pour démêler vos fameuses excuses publiques. Elles sont jolies, les excuses, joli aussi le repentir, et plus joli encore l'effet moral produit.

Sans doute, l'autorité ne doit pas avoir tort. Une fois l'exigence formulée, il faut bien aller jusqu'au bout. Mais, vraiment, c'est le cas de dire que le jeu n'en vaut pas la chandelle. Neuf fois sur dix, bah! mettons sans crainte dix fois sur dix, si l'enfant n'a pas demandé pardon *immédiatement*, soyez sûre que sa soumission sera une pure hypocrisie. Le mot vous paraît-il trop gros? Croyez alors que cette soumission aura été déterminée par des causes tout autres que le repentir sincère et le sentiment de la faute commise. Vous voilà bien avancée, n'est-ce pas?

Si vous n'avez pas pris assez d'ascendant affectueux sur le cœur de vos enfants pour qu'elles se jettent *tout de suite* dans vos bras quand elles ont été trop... sottes, inutile d'imposer des excuses. Cherchez autre chose. » *(Bulletin départemental de la Drôme.)*

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le projet de loi sur l'instruction primaire présenté la Chambre des députés de Prusse a soulevé de grandes colères dans le camp des libéraux. On lui reproche de livrer l'école aux mains des diverses Eglises, et de faire au parti catholique les concessions qu'avait si longtemps réclamées M. Windhorst sans espoir de les obtenir. A cela, M. de Zedlitz, le ministre, répond — et il nous paraît qu'il a raison — que le projet est rédigé dans l'esprit de la constitution, et qu'il ne fait autre chose que de codifier en articles de loi la pratique administrative existante.

Il est bon de faire remarquer, en effet, que le projet de loi ne contient au fond rien de nouveau; et les nombreux journalistes qui, en France, l'ont représenté comme modifiant de fond en comble les institutions scolaires prussiennes, ignoraient tout simplement ce qu'est en réalité, depuis de longues années, l'état de choses de cette matière dans le royaume de Prusse.

Voici les principales dispositions du projet relatives au caractère confessionnel de l'école primaire et à la façon dont l'enseignement religieux doit être donné aux enfants :

Art. 14. — Dans l'établissement des écoles primaires il doit être tenu compte le plus possible de la situation confessionnelle [1]. Dans la règle, l'enseignement doit être donné à l'enfant par un instituteur de sa confession. Réserve faite des localités où existe actuellement une organisation scolaire différente [2], il ne pourra à l'avenir être créé d'écoles nouvelles que sur la base confessionnelle. Les écoles existantes conserveront leur caractère actuel, à moins de changements qu'il appartiendra, dans chaque cas spécial, aux autorités compétentes d'ordonner conformément aux dispositions de l'article 6.

Art. 15. — Lorsque le nombre des élèves appartenant à un culte reconnu par l'Etat, et fréquentant une école d'une autre confession, s'élève au-dessus de trente, le président de la régence peut, avec le consentement de la commune, ordonner la création d'une école particulière pour ces élèves...

Art. 16. — L'enseignement religieux est donné conformément aux doctrines de la confession à laquelle appartiennent les élèves qui le reçoivent.

---

1. Cette première phrase est la reproduction littérale du texte de la constitution du 31 janvier 1850.

2. Ceci veut dire que les écoles mixtes quant aux cultes (*Simultanschulen*), dont il existe actuellement un certain nombre, seront maintenues aussi longtemps que ce maintien sera désiré par les autorités locales compétentes.

Art. 17. — En principe, aucun enfant appartenant à un culte reconnu par l'Etat ne doit rester sans recevoir l'enseignement religieux donné par un maître de sa confession... Si des enfants appartenant à des cultes différents sont réunis dans une même école, il devra être organisé autant que possible un enseignement religieux particulier pour les adhérents de chaque culte, à condition que leur nombre dépasse quinze. Les enfants qui n'appartiennent pas à l'un des cultes reconnus par l'Etat participent à l'enseignement religieux de l'école, à moins qu'ils n'en aient été dispensés par une décision du président de la régence...

Art. 18. — L'enseignement religieux à l'école primaire est placé sous la direction des différentes communions... L'ecclésiastique chargé par sa communion de la surveillance de cet enseignement a le droit d'assister aux leçons de religion, de s'assurer par des questions de la façon dont l'enseignement est donné et des progrès des enfants, de donner au maître des directions et de lui adresser des réprimandes. L'autorité ecclésiastique a le droit, après entente avec le président de la régence, de charger de l'enseignement religieux, en tout ou en partie, un ecclésiastique de la localité...

Au sujet de ce projet de loi, nous avons lu avec surprise dans un grand journal parisien, qui est le principal organe du parti catholique en France, l'appréciation que voici :

« Si le gouvernement prussien a voulu, en présentant cette loi, faire disparaître les dernières traces du *Kulturkampf* de 1872, il s'est trompé, car il en a créé un autre, et l'on arrive à comprendre ce que disait l'autre jour un orateur libéral, mais très modéré, au Landtag prussien: « Si » M. Windthorst avait vécu, il n'aurait pas demandé une pareille conces» sion, qui nuira plus qu'elle ne servira. » En tous cas, on sait maintenant à quoi s'en tenir sur les projets libéraux que l'on prêtait à Guillaume II : il a voulu lui-même dissiper toutes les illusions. »

Il est assez difficile de comprendre comment un journal catholique peut s'affliger de voir triompher en Prusse les principes mêmes dont son parti demande l'application en France.

Oui, nous devons le reconnaître, un vent fâcheux de réaction souffle en Allemagne. N'oublions pas toutefois que si la Prusse est le pays des piétistes, c'est aussi le pays de Diesterweg et de Frédéric II. En 1799, le Consistoire supérieur de Berlin disait : « Il faut combattre ce préjugé très répandu d'après lequel les écoles seraient et devraient être une chose appartenant aux différents partis religieux; car on ne peut pas nier que les écoles doivent être considérées comme une institution de l'État et non des diverses confessions : aussi est-il à désirer que l'enseignement religieux y soit réduit aux vérités générales de la religion et à la doctrine morale commune à tous les partis ecclésiastiques. » Ces paroles des théologiens de 1799, que rappelle un journal pédagogique de Berlin, redeviendront sans doute quelque jour la profession de foi d'un futur ministre de l'instruction publique en Prusse.

— En Wurtemberg, la question de la gratuité de l'instruction primaire est à l'ordre du jour, et il est probable qu'elle sera bientôt portée devant le Landtag. En attendant, la ville de Stuttgart vient d'abaisser la rétribution scolaire au minimum du taux légal, qui est fixé à 2 marks 40 pfennigs par an.

— Dans le royaume de Saxe, M. de Seydewitz, conseiller de gouvernement, vient d'être nommé ministre des cultes et de l'instruction publique.

— Le gouvernement saxon vient de prendre spontanément, à l'occasion du vote du budget de 1892, l'initiative d'une augmentation du traitement, variant de 10 à 18 0/0, pour tous les fonctionnaires de l'Etat. Cette augmentation ne porte pas sur le traitement des instituteurs, dont le traitement est à la charge des communes; mais le personnel enseignant des écoles normales, qui est rétribué par l'Etat, voit sa situation matérielle sensiblement améliorée : les directeurs auront désormais de 5,100 à 5,400 marks avec le logement; les maîtres supérieurs *(Oberlehrer)* de 4,200 à 4,500 marks ; les maîtres proprement dits *(Lehrer)*, de 2,000 à 3,600 marks ; les maîtres auxiliaires *(Hilfslehrer)* de 1,200 à 1,400 marks avec le logement.

Espagne. — La situation matérielle des instituteurs, et des écoles primaires en général, est toujours aussi peu satisfaisante, malgré les efforts des hommes dévoués à la cause de l'éducation. Nombre de communes continuent à ne pas payer leurs instituteurs. D'après le relevé semestriel de juillet 1891, il était dû par les communes du royaume pour l'enseignement primaire :

Sur les traitements . . . . Fr.	6,014,455
Sur les dépenses de matériel	2,125,398
TOTAL. . . Fr.	8,239,853

Il n'est pas étonnant que jusqu'à présent l'école primaire, objet de tant d'indifférence, ait produit si peu de résultats. Voici, d'après le recensement de 1887, le tableau de la population répartie en quatre catégories selon le degré de son instruction :

Sachant lire et écrire	5,004,470
Sachant lire seulement	602,005
Sachant signer leur nom, ou possédant quelques éléments	13,268
Complètement illettrés	11,945,871
TOTAL. . . .	17,565,632

Sur dix-sept millions et demi d'habitants, l'Espagne compte donc encore près de douze millions d'illettrés, c'est-à-dire plus des deux tiers de la population.

Hollande. — Nous lisons dans la *Revue pédagogique belge :*

« Les journaux hollandais relatent de temps à autre ce fait que certaines communes ne parviennent plus à trouver des instituteurs, à cause des maigres appointements qu'elles leurs allouent. Le *Schoolblad* du 17 novembre 1891 cite entre autres la commune de Smilde, qui demande en vain un sous-instituteur à 950 francs, et celle de Wanneperveen, qui cherche inutilement une institutrice à 900 francs. »

Italie. — Le ministre de l'instruction publique a présenté à la Chambre des députés, le 15 janvier, un projet de loi en huit articles qui modifie un certain nombre de dispositions de la loi organique du 13 novembre 1859 sur l'instruction primaire.

L'obligation scolaire, qui commence à l'âge de six ans, ne s'étend actuellement qu'à la fréquentation du cours élémentaire inférieur de l'école primaire; elle cesse dans la règle à l'âge de neuf ans, mais peut être prolongée jusqu'à la fin de la dixième année, si l'élève a échoué à l'examen de sortie du cours élémentaire inférieur. Aux termes du nouveau projet, l'obligation s'étendrait à la fréquentation de toutes les classes de l'école primaire existant dans la commune, et pourrait être prolongée jusqu'à l'âge de douze ans accomplis.

Les instituteurs, dont la nomination reste confiée à la commune, ne seront, comme par le passé, nommés à titre définitif qu'à l'âge de vingt-deux ans; seulement, la nomination, faite d'abord pour une période de deux ans, deviendra une nomination à vie si elle est confirmée par la commune au bout de cette première période; et l'instituteur ne pourra plus être congédié que pour des motifs graves et déterminés par la loi.

A partir du 1er janvier 1893 les receveurs communaux seront tenus, en cas de manque de fonds dans la caisse communale, de faire de leurs propres deniers l'avance des sommes nécessaires au paiement ponctuel des traitements des instituteurs.

— Un autre projet de loi, relatif à des réformes dans l'organisation de la caisse de retraites pour les instituteurs, a été déposé par le même ministre. Aux termes de ce projet, les veuves et les orphelins des instituteurs recevront désormais des pensions, dont le montant ne pourra être inférieur à 100 francs, et qui pourront atteindre jusqu'aux quatre cinquièmes de la pension accordée à l'instituteur. Les pensions des instituteurs déjà retraités seront augmentées d'un quart à partir du 1er juillet 1892, ainsi que celles des instituteurs qui seront pensionnés à l'avenir. En échange de cet accroissement des pensions, la retenue opérée sur les traitements des instituteurs sera portée de trois à quatre pour cent. La contribution des communes et provinces reste fixée à neuf pour cent du traitement.

Union américaine. — M. Harris, commissaire de l'éducation aux Etats-Unis, a publié tout récemment le premier volume de son

premier rapport, qui a trait à l'année scolaire 1888-1889. Ce document a été accueilli par la presse américaine avec les plus grands éloges. « Depuis les jours d'Horace Mann, dit la revue *Education* de Boston, c'est l'œuvre pédagogique la plus importante qui ait paru en Amérique. C'est la première tentative heureuse qui ait été faite, par un homme d'école américain, pour exposer au monde, dans un tableau clair et philosophique, la grandeur, la qualité et la signification du système américain d'éducation universelle, en le comparant avec les systèmes des diverses nations d'Europe. »

Et voici par quelles fières paroles la revue que nous citons termine son analyse du volume qui vient de sortir de la plume de l'ancien professeur de philosophie de Concord :

« Il y a trois choses que le peuple des Etats-Unis est bien décidé à ne pas faire. D'abord, placer l'éducation des enfants américains, des futurs citoyens de la République, entre les mains d'une administration despotique, d'un gouvernement qui serait autre chose que la fidèle représentation du peuple lui-même. En second lieu, subventionner les différentes sectes religieuses en la personne de leur clergé, et leur permettre de prendre la direction de l'éducation des futurs citoyens de la République. Troisièmement, remanier notre système d'enseignement primaire et secondaire selon les vues d'un groupe d'universitaires, qui auraient l'ambition de nous doter, au moyen de l'éducation, d'une classe dirigeante formée par les méthodes en honneur en Angleterre et sur le continent européen. Nous avons beaucoup à apprendre de l'Europe en matière d'éducation; mais ici, comme dans toutes les autres branches de la vie américaine, notre grand succès est dû à ce que nous nous sommes laissés guider par nos propres instincts, par nos propres aptitudes, qui, malgré la désapprobation chronique de l'opinion européenne, ont transformé la petite république de trois millions d'âmes, perdue dans ses forêts, en la puissante nation qui s'appelle aujourd'hui les Etats Unis d'Amérique. »

Le rapport de M. Harris n'est pas encore arrivé au Musée pédagogique. Quand nous l'aurons reçu, nous ne manquerons pas d'en parler plus longuement à nos lecteurs.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 1490-1-92.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

CARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX, LE CHIFFRE DE LA POPULATION, LES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE, LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLEMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS, LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER, LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans. — Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient

Cette Publication a fait l'objet d'une souscription de la part des Ministères du Commerce, des Affaires étrangères, de la Guerre, de la Marine et des Colonies. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

Cette publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de notre commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à une grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et de l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les productions dominantes de la province ; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec le chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les chemins de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc.

Les *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les écoles pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La collection comprendra les cartes suivantes :

1re série (8 cartes) : Turquie d'Europe. — Serbie. — Bulgarie et Roumélie orientale. — Bosnie, Herzégovine et Monténégro. — Grèce continentale. — Roumanie.

2e série (6 cartes) : Turquie d'Asie. — Perse. — Russie (région du Caucase).

3e série (9 cartes) : Tonkin. — Cochinchine et Cambodge. — Annam. — Iles de la Sonde. — Iles Moluques. — Iles Philippines. — Japon. — Chine (ports ouverts au commerce). — Nouvelle-Calédonie, Taïti, etc.

4e série (8 cartes) : Basse-Égypte. — Haute-Égypte. — Tripolitaine. — Tunisie. — Algérie. — Maroc.

5e série (6 cartes) : Abyssinie et Choa. — Zanzibar. — Madagascar, île de la Réunion, Sainte-Marie, Nossi-Bé, etc. — Le Cap, Transvaal et Orange. — Congo et Gabon. — Sénégal.

6e série (9 cartes) : La Plata (République de l'Uruguay). — La Plata (République Argentine). — Chili. — Bolivie et Pérou. — Brésil. — Guyane française. — Vénézuela. — Colombie et Équateur.

7e série (5 cartes) : San-Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala. — Guadeloupe, Martinique. — Mexique. — Cuba, Haïti et Saint-Domingue. — Canada.

IL PARAIT UNE CARTE TOUS LES DEUX MOIS DEPUIS MAI 1885

Chaque carte avec texte, prix cartonné, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.

Librairie Ch. **DELAGRAVE**, 15, rue Soufflot, Paris.

Le Compteur des Écoles

A L'USAGE DES ÉCOLES PRIMAIRES
DES ÉCOLES MATERNELLES ET ENFANTINES
DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES
DES COLLÈGES ET DES LYCÉES

PAR

FRÉDÉRIC BATAILLE

Ancien élève de l'école normale de Montbéliard
Ancien instituteur public chargé de la classe primaire au lycée Michelet.

1° Le **COMPTEUR DES ÉCOLES** permet de réaliser facilement *tous l* *nombres jusqu'à* **1100**, par le groupement naturel des *centaines*, des *dizaines* et d *unités*.

2° Les rondelles étant cylindriques et de même diamètre, elles sont entre ell dans le rapport des longueurs : donc la proportion des rondelles centaines au rondelles dizaines et de celle-ci aux rondelles unités, est *la même pour les yeu* qu'elle est *dans la réalité des ordres d'unités*, ce qui n'existe pas pour des boules d grandeurs différentes.

3° Par suite même de la *division décimale réelle* des centaines et des dizaine les élèves saisissent par les yeux comme par l'esprit le principe même de la num ration, et l'enseignement rationnel des nombres jusqu'à la grande unité-group qui forme le mille s'en trouve d'autant simplifié pour le maître.

4° Quant au *calcul* proprement dit, le **Compteur des écoles** rendra les pl grands services, puisqu'il permet d'apprendre rapidement aux élèves à effectu *les quatre opérations* sur des nombres composés d'unités, de dizaines et de cen taines, et qu'il fait vraiment toucher du doigt les retenues.

5° Notre appareil sera aussi excellent pour démontrer les procédés usuels d *calcul mental*.

6° Enfin il offre le grand avantage de donner aux élèves, par le seul aspec l'idée exacte des *fractions décimales* si souvent employées dans les calculs usuel

Prix : 6 francs.

NOUVEAU

PUPITRE A MUSIQUE

DÉMONTABLE ET PORTATIF

Pouvant se mettre en poche.

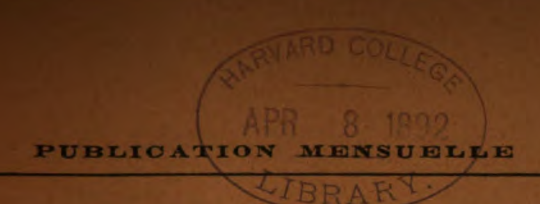
BREVETÉ

Prix . . . . **15** » | *Avec les bougeoirs* . . **17 50**

Ce nouveau pupitre est le seul qui réalise tous les avantages désirable il est extrêmement léger, vu que son poids ne dépasse pas 800 grammes. L forme est élégante, la solidité garantie ; il est de plus réellement portatif puis qu'il peut être mis dans la poche ou placé dans un rouleau de musique ten à la main.

Il rendra de véritables services à tous les artistes qui vont jouer en ville donner des leçons, etc., et remplacera avantageusement tous les pupitre du même genre connus jusqu'à ce jour, mais généralement incommodes e peu pratiques.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX. — RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 1492-1-07.



PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

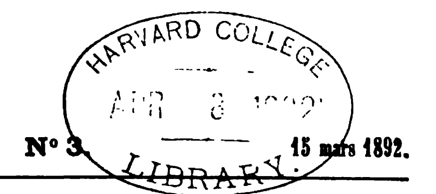
N° 3. — Mars 1892

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15



Nouvelle série. Tome XX. N° 3. 15 mars 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LIVRES D'AUTREFOIS

LES *DOUTES SUR LA LANGUE FRANÇOISE*, 1675

Dans une conférence faite en 1876 aux instituteurs de la Seine, M. Bréal prenait à partie ces logiciens qui s'occupent du langage pour voir ce qu'ils pourraient bien lui retrancher. « Ils rivalisent à qui supprimera un tour, une expression et mettra une entrave de plus à la pensée. » Pour donner plus de poids à sa critique, M. Bréal citait le passage suivant d'un auteur du dix-septième siècle :

« Il y en a plus d'un qui dit : *J'ai pris la hardiesse de vous écrire*. C'est d'un méchant style; il faut s'exprimer ainsi : *J'ai pris la liberté de vous écrire.* — *Je tâcherai de vous obliger* est une expression hors du bel usage; on la remplace par : *Je ferai en sorte de...* — On ne dit plus : *Pour que vous fassiez cela;* il faut dire : *Afin que...* — On ne se sert plus de *naguère;* il faut dire : *Depuis peu.* — A la cour, il est bien reçu de dire : *Tandis que j'irai là*, pour : *Pendant que j'irai.* — Le mot *volontiers* est si ancien que ceux qui suivent le beau style ne s'en servent plus. »

Voilà, concluait M. Bréal, comme on a procédé d'ordinaire, condamnant sans raison quantité d'expressions qui n'en peuvent mais.

Je partage absolument les sentiments de M. Bréal à l'égard de ces censeurs, qui seraient médiocrement nuisibles, s'ils se bornaient à être des pédants; mais qui deviennent, par surcroît, insupportables s'ils sont appelés à faire métier de juges : quelle misère, en effet, quand un candidat doit s'inquiéter jusqu'à

1. Cet ouvrage se trouve à la bibliothèque du Musée pédagogique.

l'angoisse « s'il faut écrire *des serre-tête* ou *des serre-têtes;* s'il faut écrire *en tout temps* ou *en tous temps;* s'il vaut mieux *un village en ruine* ou *un village en ruines* ». De mon temps, ajoute M. Bréal, certains maîtres s'attachaient de préférence à ces distinctions insidieuses, « et marquaient des fautes, tantôt pour l'une, tantôt pour l'autre des deux orthographes, *tantôt pour toutes les deux.* » Mon temps était, paraît-il, semblable à celui de M. Bréal; car j'ai été pris aux mêmes pièges, qui bâillent encore sous les pieds de nos enfants.

Quoi qu'il en soit, et mon accord parfait avec M. Bréal très nettement affirmé, je demande immédiatement à m'autoriser du proverbe et à excepter de mes répugnances « un auteur du dix-septième siècle », proche parent de celui dont il est parlé dans la conférence de 1876.

Il s'agit des *Doutes sur la langue françoise proposez à MM. de l'Académie françoise par un gentilhomme de province. Paris. Chez Sébastien Cramoisy, imprimeur du Roy, rue Saint-Jacques. Aux cigognes. 1675.*

Ce gentilhomme de province, que M. Bréal connaît très bien, est le jésuite Bouhours, ancien précepteur des Longueville et de Seignelay, homme de goût, aimable et délicat, comme en témoignerait cette épitaphe :

Ci-gît un bel esprit qui n'eut rien de terrestre;
Il donnait un tour fin à ce qu'il écrivait;
La médisance ajoute qu'il servait
Le Monde et le Ciel par semestre.

Je n'ai pas su trouver l'auteur de ce quatrain; mais je me suis assuré que Ménage avait traité mon jésuite de « Précieux ridicule », que Nicole l'avait qualifié de « Religieux bel-esprit »; enfin que l'abbé de la Chambre, par une saillie supérieure, l'avait surnommé « L'empeseuse des muses ». Comme vis-à-vis à tous ces quolibets, je ne vois que le mot de Mme de Sévigné : « L'esprit lui sort par tous les côtés », mais ce témoignage peut compenser bien des injures.

Il s'en faut, d'ailleurs, que j'aie lu tout ce que Bouhours a écrit, ne connaissant ni ses *Nouvelles remarques;* ni la *Suite des remarques;* ni les *Entretiens d'Ariste et d'Eugène;* ni la *Vie de saint Ignace*, non plus que son *Nouveau Testament*, non plus que

l'ouvrage qui a pour titre *De la manière de bien penser dans les œuvres de l'esprit*, qui serait, dit-on, son chef-d'œuvre. Mon intention n'est donc pas de donner ici une appréciation même sommaire du talent d'un écrivain que je connais si imparfaitement. Mon unique désir est de montrer avec quelle aisance et quelle légèreté de main il manie cette férule d'osier souple et fleurie que ses successeurs ont si pesamment transformée. Plus simplement encore je voudrais me borner à reproduire les extraits des *Doutes* que j'ai transcrits. J'y mettrai du mien le moins que je pourrai, et mon lecteur ne s'en plaindra pas: surtout s'il partage ma curiosité pour tout ce qui touche aux origines de notre langue, à ses métamorphoses, à ses précautions et à ses audaces. N'est-ce pas une vérité aujourd'hui rebattue que les mots ne naissent pas au hasard; mais qu'ils ont, tout comme les événements historiques les plus qualifiés, leurs causes premières dans des besoins nouveaux, dans le jeu de nos passions, dans la transformation de nos habitudes, dans la variété plus ou moins marquée de nos relations? N'est-ce pas, aussi, un spectacle qui en vaut un autre que ces mots qui changent de sexe au cours du temps? N'est-ce donc rien que leur patience? car il en est qui ont fait antichambre pendant des années avant d'avoir leurs entrées à l'Académie. Enfin, n'est-ce donc rien que de rendre justice à ces grammairiens si lestement ridiculisés par la comédie, gardiens consciencieux de cette langue au clair visage que tant de gens avaient pris à tâche de défigurer, avec leur fadeurs, leurs fanfreluches ou leurs hâbleries? En toute sincérité, je ne sais pas encore ce que vaut Baruch; mais je dois au Père Bouhours d'avoir désormais une réelle estime pour « M. de Vaugelas ».

Les *Doutes* se distribuent en cinq chapitres.

I

DOUTES SUR LES MOTS

« M. de Balzac a fait le mot *urbanité*, comme vous savez, et ce fut, je pense, dans le *Discours de la Conversation des Romains* qu'il l'introduisit pour la première fois. Ménage assure que] ce mot a été bien reçu; cependant M. d'Ablancourt écrit encore *urbanité*

en italique, dans l'Épître dédicatoire de son *Lucien*, ce qui montre bien qu'il hasardait le mot sans en répondre. »

En fait, *urbanité* est antérieur à Balzac, mais c'est celui-ci qui le mit en crédit.

Le dictionnaire de Trévoux, édition de 1771 [1], auquel j'aurai souvent recours, contient cette définition : « L'urbanité romaine était l'atticisme des Grecs. L'Académie a accepté le mot sans restriction; civilité, galanterie, politesse, n'ayant ni le même sens, ni la même valeur. »

L'abbé Trublet, lui, se contentait de *politesse*.

A cette heure, il existe une certaine confusion entre tous ces termes cités par Trévoux; et dans la crainte, sans doute, de quelque méprise, on hésite généralement à faire un choix. Il en est des choses comme des mots; ils et elles ont vieilli.

— « *Fatuité* est-il français? »

Je crois pouvoir répondre avec Brachet qu'il est latin. Mais il s'est admirablement acclimaté, et je le tiens pour aussi français en 1892 qu'en 1675. Au reste Ménage ne s'y méprit pas et il adopta *fatuité* sans plus de façons. « Ce terme, dit Trévoux, est devenu fort à la mode, ainsi que la chose, et nous n'en avons pas d'autre qui exprime si bien ce qu'on entend par là. »

Mais comment ne pas s'attarder à ce mot quand on se souvient de La Bruyère : « Le fat est entre l'impertinent et le sot; il est composé de l'un et de l'autre. Un sot est celui qui n'a pas assez d'esprit pour être fat; *un fat est celui que les sots croient un homme de mérite*. Le sot est embarrassé de sa personne, *le fat a l'air libre et assuré; l'impertinent passe à l'effronterie; le mérite a de la pudeur*. » Bien volontiers, je citerais aussi le portrait vengeur qui commence par ces mots « Tu te trompes, Philémon... », mais mon admiration se renferme dans les phrases soulignées. Peu importe au surplus que Philémon soit un lord ou un traitant, qu'il écrive ou qu'il se contente de parler, qu'il soit traîné par six chevaux, ou qu'il aille à pied; mais vous le reconnaîtrez sans faute à ce signe que son assurance est sans seconde et qu'il passe familièrement de lassurance à l'effronterie. Du Resnel n'a pas, du reste, attendu

1. On sait que le célèbre dictionnaire dit *de Trévoux* fut publié à Trévoux, en 704, par un groupe de Pères jésuites. Comme je citerai ce dictionnaire tout du long de cette étude, je dirai *Trévoux* tout court, pour abréger.

notre temps pour dénoncer une des variétés les plus oppressives de la fatuité :

> Tel est devenu fat, *à force de lecture*,
> Qui n'eût été qu'un sot en suivant la nature.

— « Ménage, continue Bouhours, avoue que *prosateur* est de sa façon ; il fait plus, il affirme que le mot lui appartient, ce qui fait craindre qu'il ne passe pas, quelque beau et quelque commode qu'il soit. »

Ici encore il m'est permis de rassurer notre auteur. Avant que Ménage n'eût l'idée de tirer « prosateur » de *prosatore*, c'était le mot *orateur* qu'on opposait au mot *poète*, comme le prouve ce passage de Vaugelas : « J'établirai que le français de nos poètes est bien différent de celui de nos *orateurs*, ou, *pour parler Ménage*, de celui de nos *prosateurs*. »

En effet, dit Trévoux, « tous les écrivains en prose ne sont pas des orateurs » ; ce qui paraît raisonnable ; bien qu'aucun indice à moi connu ne nous démontre qu'Amyot, Rabelais, Pascal, Saint-Simon, J.-J. Rousseau, Voltaire fussent incapables de figurer dans quelque Chambre des pairs. Au surplus, si je devais en croire La Bruyère, que je mets volontiers partout où je peux, il y aurait deux sortes d'orateurs : ceux chez qui « l'éloquence est un don de l'âme, lequel nous rend maître du cœur et de l'esprit des autres » ; et ceux qui possèdent « la facilité de parler seuls et longtemps, jointe à l'emportement du geste, à l'éclat de la voix et à la force des poumons », c'est-à-dire le souffle continu qui fait les orages et « que le peuple appelle éloquence ».

— Bouhours paraît peu disposé à se servir du mot *improbation*, qu'il a vainement cherché dans les écrits de Vaugelas et de d'Ablancourt.

Je reconnais que Littré, lui-même, ne l'aperçoit pas bien au loin dans notre langue, puisque les seuls exemples qu'il produit sont empruntés à Mme de Sévigné, à Vauvenargues et à Mme de Genlis. Toujours est-il qu'*improbation* est aussi correct que tant d'autres mots dérivés de l'accusatif latin. Il a ce mérite, en outre, d'exprimer ce désaveu discret, parfois silencieux, qui est pour un honnête homme un sujet d'inquiétude plus aigu que la critique la plus amère.

— *Inexpérimenté*, *intolérance*, *inattention* sont considérés par

Bouhours comme des nouveau-nés; quant à *défaveur* et à *desservir*, « je les crois, dit-il, d'assez méchants mots; ce n'est pas qu'ils ne soient français; mais ils sont un peu vieux. »

L'hésitation de Bouhours à l'égard d'*inexpérimenté* me surprend; car d'Ablancourt s'en est servi et je le revois dans Montaigne et dans Noël Dufail. — Pour ce qui est d'*intolérance*, Trévoux le qualifie de nouveau-venu; mais en ajoutant que « ce mot se trouve souvent dans les livres des théologiens. L'intolérance ecclésiastique, poursuit le dictionnaire, consiste à regarder comme fausse toute autre religion que celle que l'on professe. L'intolérance civile consiste à ne vouloir ni tolérer, ni supporter, ni admettre à la communion des prières, ni à la participation des sacrements, ceux qui professent une autre religion que la nôtre. » Aucun de mes lecteurs ne contestera que cette définition est absolument incomplète; l'intolérance s'étendant à toutes les doctrines, à tous les systèmes politiques, à toutes les écoles, comme l'attestent les sacrifices humains consommés avec une égale fureur dans tous les temps. Après avoir raisonné sur le mot, Trévoux conclut par cette sentence : « Ce sont d'ordinaire les plus faibles qui prêchent la tolérance; les plus forts trouvent la voie d'autorité légitime. »

En ce qui regarde *inattention*, j'aurais souhaité que Bouhours me fît savoir où il a surpris ce mot en 1675; je doute qu'il ait été d'un usage fréquent, même au dix-huitième siècle; au dix-neuvième siècle, il est banal et le plus souvent négligé pour un autre tour.

Je reconnais que *défaveur* et *desservir* datent de loin ; mais s'ils n'appartiennent pas à notre langage courant, je ne vois pas que leur veine soit entièrement épuisée. Tous nos écrivains du dix-huitième siècle les ont répétés sans nulle hésitation.

— « M. de Vaugelas, qui savait toutes les délicatesses, a mis de la différence entre *florissant* et *fleurissant*. Dans le propre on dit : un arbre fleurissant, et dans le figuré, on dit plutôt : un empire florissant, un tel florissait sous tel règne. Cependant on a écrit : X... qui fleurissait, un État fleurissant... Qui faut-il croire? »

Bien que nos plus grands maîtres aient écrit : *Les Antonins fleurissaient... Platon fleurissait...* je tiendrais pour ma part à la distinction. A quel propos, en vue de quel besoin, effacer la dernière trace de ce verbe *florir* qui fut d'un emploi presque

exclusif jusque vers le quinzième siècle? Pourquoi ne pas lui conserver sa vertu quand nous parlons de la Grèce, de Rome, ou des choses glorieuses de notre passé? *fleurir* ayant assez pour son immortalité des vers de Ronsard :

Bel aubespin verdissant,
Fleurissant
Le long de ce beau rivage,
Tu es vestu jusqu'au bas
Des longs bras
D'une lambrunche sauvage.

— « *Gracieux* se dit-il communément pour agréable? »

J'avoue qu'ici je suis sans vert, ne pouvant me substituer à MM. de l'Académie pour affirmer au gentilhomme de province que *gracieux* et *agréable* sont équivalents. D'un autre côté, *gracieux*, au dire de mon dictionnaire de 1771, était un terme dont Ménage (1603-1692) aurait enrichi la langue. Or *gracieux*, à ma connaissance, se trouve cent fois dans les Cent Nouvelles Nouvelles et cent fois par delà. Autant qu'il m'en souvienne, — car il y a ici une lacune dans mes notes, — *disgracieux* n'a été agréé par l'Académie que dans la seconde moitié du dix-huitième siècle.

— « Pensez-vous, Messieurs, continue le P. Bouhours, que *délecter* soit un mot du bel usage? N'a-t-il pas vieilli, depuis que M. de Balzac l'a employé? N'était-il pas déjà vieux du temps de cet illustre écrivain? Pour moi, je ne puis souffrir *délecter*, ni *délectation*, à moins qu'on ne le dise en riant. Je haïrais même *délectable*, si M. de la Chambre ne l'aimait. »

Cette pétulance « pousse au passionné » d'une manière un peu marquée, et les expressions « je ne puis souffrir », « je haïrais », à propos de *délecter* et de *délectable*, ne dépareraient pas la langue de Madelon. Mais, je l'ai dit, j'ai un faible pour ce jésuite qui joint à son jargon d'emprunt une sûreté de tact souvent infaillible; au reste, ces façons galantes de parler, voire de ci de là quelque vivacité hors de saison et sincère, me plaisent mieux que le débit réglé des gens supérieurement sérieux dont je parlais naguères; qui se composent, une fois pour toutes, une attitude, un geste et un accent, qu'ils répètent pendant un nombre indéfini de représentations. Leur gloire est de montrer le même visage revêche aux Stances de Rodrigue et aux Plaintes de Phèdre, à la Nuit de mai et à la Tristesse d'Olympio. Ces arbitres du goût

se persuadent que l'admiration est un sentiment qu'il importe d'économiser; ils ne se rendent pas toujours compte de l'ensemble d'une œuvre; mais pour le détail des détails ils sont uniques; personne au monde ne distinguera avec une plus subtile élégance « un serre-tête d'un serre-têtes ». Leur analyse a cependant cet inconvénient de vous rendre inintelligible ou lourd un livre qui vous plaisait.

Revenant à mes *Doutes*, je relève comme de coutume l'opinion de Trévoux, au mot *délectation* : « Plaisir, dit-il, qu'on savoure avec réflexion. Ce mot n'est guère usité dans la langue ordinaire; il est admis en fait de morale. Au dire des Jansénistes, il y aurait deux délectations... et ils attribuent ce terme à saint Augustin; en quoi ils se trompent. » Littré traduit *délectation* par « plaisir qu'on savoure avec plénitude », et je m'en tiens là; cela étant dit que ces mots que Bouhours voudrait proscrire sont le plus généralement réservés aux dissertations théologiques ou à la chanson; à moins encore qu'on ne les emploie pour exprimer quelque satisfaction intime, goûtée à loisir, plus proche parente de la sensualité que de la dévotion.

— « Aimez-vous le mot *pérégrination*, dont M. Sarrasin s'est servi dans un discours qu'il vous a dédié? »

Je ne me serais pas arrêté à ce mot, qui m'est d'autant plus désagréable à l'oreille que je le vois accompagné de *pérégriner* et de *pérégrinateur*. Mais il m'a paru intéressant de reproduire l'observation de Trévoux. « On dit maintenant *pèlerinage*. MM. de l'Académie ne l'avaient pas admis dans leur dictionnaire tout d'une voix. Quelques-uns soutenaient que ce mot (pérégrination) était nécessaire, pèlerinage étant consacré aux voyages de dévotion. *Les avis étant partagés, on peut s'en servir quelquefois*. Il est dans l'édition de 1740 comme vieux mot. »

Oui, le mot est vieux, j'y consens; mais il est laid quand même. Est-il nécessaire? Les plus grands voyageurs de tous pays se sont contentés du mot *voyage*. Saint-Jacques, N.-D. de Lorette, Lourdes et Rome, etc., sont en droit de réclamer *pélerinage* pour leur usage propre; en se souvenant, toutefois, que *pélerin* n'est pas toujours pris en bonne part.

— « Le public a rebuté l'*insidieux* de M. Malherbe, l'*impardonnable* de Segrais, l'*invaincu* et l'*offenseur* de M. Corneille; au contraire, il accepte les mots des auteurs anonymes, tels

qu'*exactitude*, *gratitude*, *habileté*, *emportement*, *connaisseur*, *intrépide*... Pour un mot ou deux qui ont réussi par une autre voie, comme *pudeur* dont Desportes se faisait honneur d'être le père, et *burlesque*, dont M. Sarrasin se vantait d'avoir usé le premier, il y a mille mots qui sont morts en naissant, comme des avortons de la langue. »

Plus loin, Bouhours dira : « Il faut laisser croire au public qu'il ne doit tel ou tel mot à personne, ou qu'il le doit à lui-même. »

Combien d'autres choses il faut laisser croire au public; et quel mouton plus ombrageux, plus ridicule dans ses résistances routinières, quel mouton plus redoutable!

Tous les mots que cite mon jésuite vont et viennent aujourd'hui dans la maison en serviteurs diligents, estimés à leur prix. Seul *invaincu* n'est pas entré, malgré les deux vers que Voltaire jugeait suffisants pour justifier son adoption :

> Ton bras est invaincu, mais non pas invincible...
> Ce bonheur a suivi leur courage invaincu.

Pour *offenseur*, la fortune a été différente, et Racine écrit après Corneille :

> Plus l'offenseur m'est cher, plus je ressens l'offense.

— « Il ne se faut pas, dit Malherbe, fier aux caresses du monde, elles sont trompeuses et, s'il faut user de ce mot, *insidieuses*. » Mais Trévoux soupçonne Malherbe d'avoir pris ce mot dans le Nicot. De son côté Vaugelas hésite encore à se résoudre; cependant le mot lui sourit, et il estime qu'un vers qui commencerait par « Insidieux amour... » n'aurait pas mauvaise grâce. A la bonne heure. Il s'en fallut cependant qu'*insidieux* obtînt encore tous les suffrages; on disputa, on contesta, jusqu'au jour où, je ne sais comment, *insidieux* se trouva porté au livre d'or de nos Immortels. Je me trompe peut-être; mais j'ai cru voir qu'*insidieux* s'était dans ces dernières années glissé dans la langue médicale.

—Trévoux se fait d'*exactitude* une idée trop complexe. « L'exactitude consiste à se conformer à des règles qu'on vous a prescrites. Elle demande de la mémoire. Le magistrat doit être attentif; l'ambassadeur, exact; le capitaine, vigilant. » Vaugelas dit

qu'il a vu naître *exactitude*, « comme un monstre contre lequel tout le monde s'écriait. Mais enfin on s'y est apprivoisé, parce qu'on en avait besoin. » Ce qui me surprend, c'est la surprise de ces MM. de l'Académie, et les révoltes de Chapelain à la vue de ces « monstres », tous sortis du grand magasin qu'ils devaient tenir pour sacré. *Exact*, *exactitude* sont en effet latins comme les autres. Vaugelas a, d'ailleurs, donné la loi de ces adoptions et de ces répudiations : ce n'est pas le caprice qui doit déterminer l'éclosion des mots, c'est la nécessité. Joignons-y, si vous le voulez bien, l'agrément de l'oreille; et ne parlons plus de *pérégrinateur!*

J'oubliais le témoignage de Térence, au sujet d'*exactitude*. Cet aimable esprit osait préférer ouvertement la négligence des bons auteurs à l'exactitude; si tant est que nous puissions traduire *diligentiam obscuram* par exactitude aveugle ou par zèle inintelligent et servile.

— *Gratitude* a pris rang chez nous depuis longtemps; toutefois, si j'en crois Montaigne, il ne jouissait de son temps que d'un crédit médiocre, et il lui fallait encore un peu d'aide pour faire son chemin. « *Gratitude* et *reconnaissance*, dit Trévoux, sont absolument synonymes. Le dernier est plus du langage ordinaire; le premier paraît plus convenable au style noble. »

J'entends bien que nous avons hardiment rompu avec toutes ces distinctions, surtout depuis que nous avons cessé d'être une société pour devenir une nation; changement notable. Bornons-nous donc à dire, après je ne sais plus quel auteur, que si *reconnaissance* et *gratitude* se prennent, en effet, l'un pour l'autre, la gratitude représenterait un sentiment plus discret, plus intime, tandis que la reconnaissance, comme son nom l'indique, proclamerait avec effusion le bienfait reçu. On me dira, peut-être, que ces subtilités doivent être renvoyées à l'hôtel de Rambouillet; à quoi je répondrai que nous y sommes, puisque nous sommes en compagnie de Bouhours.

— *Habileté*. « Ce terme, dont nos meilleurs écrivains ont fait usage, ne se dit plus qu'au Palais », et Trévoux nous renvoie à *habilité*.

Je ne comprends pas; et voici pourquoi : l'*habileté*, c'est, à proprement parler, une aptitude acquise par le travail ou reçue en

don, qui permet à quelqu'un de se servir avec une supériorité marquée de quelque instrument, de disposer des choses ou des personnes, en telle sorte qu'elles concourent au succès de nos desseins. *Habileté* peut être aussi pris en mauvaise part. Enfin il est hors de doute que nos anciens auteurs écrivaient *habillité*, *habilitez*, *habilité*; mais la même signification persistait sous ces mutations; c'était toujours des ressources de l'esprit ou de l'adresse de la main qu'il s'agissait. Or, au Palais, ces qualités ingénieuses et souples ont sans doute leurs représentants, mais, par surcroît, nous y voyons *habile* et *habilité*, qui sont termes de jurisprudence avec leur sens spécial et catégorique.

— *Emportement*. Au dix-huitième siècle, on le distinguait de *colère* et de *courroux*, en lui attribuant un caractère propre : *animi impetus*. La leçon est bonne; car la colère, rassemblée sur elle-même, peut être sans geste et sans voix, tandis que l'emportement ne se possède pas et se livre à toute son intempérance. *Courroux*, dont nous ne nous servons guère depuis que nous ne sommes plus en relations suivies avec Neptune, Jupiter, Junon ou Thésée, peut encore figurer dans la poésie lyrique; je ne le vois distinctement que là.

— *Connaisseur*. On le rencontre au seizième siècle avec cette même orthographe et le même sens qu'aujourd'hui, suffisamment indiqué par le verbe qui lui a donné naissance. Sa seule crainte doit être de se voir confondu avec *amateur*; un très joli mot; mais équivoque.

— *Intrépide*. Nous avons, au sujet de ce mot, qui se vante d'être français, un petit couplet que je vous recommande : « Avez-vous pris attache des grammairiens, écrit Balzac à M. de la Roche-Hély, pour passer *intrépide* dans notre langue? C'est une nation redoutable à tout le monde. Elle pense que les sceptres doivent relever de ses férules; et, si on la veut croire, sa juridiction s'étend jusque sur les têtes couronnées, si elles veulent introduire un nouveau mot. Il est vrai que le bonhomme Malherbe s'est servi avant tous de celui-ci; mais, parce que ce n'est pas le Père Coëffeteau, il ne nous sera jamais alloué par Mr N., qui croit que, comme il n'y a pas de salut hors de l'Eglise romaine, il n'y a pas aussi de français hors de l'Histoire romaine [1]. Quoi qu'il en soit

1. Le Père Coëffeteau avait pour principal titre littéraire une traduction de l'*Histoire romaine* de Florus.



intrépide me plaît fort et, si j'ai du crédit, je l'emploierai volontiers pour faciliter sa réception. Cependant, jusqu'à ce que le peuple l'ait approuvé et que nous y ayons accoutumé nos oreilles, pour ne choquer celles de personne, disons que notre ami est *incapable de peur*; de celle-là même dont il est parlé avec honneur dans les livres des jurisconsultes, de cette crainte qui peut compatir avec le courage et qui tombe dans l'âme d'un homme constant. »

L'afféterie est palpable; *compatir* dans le sens de *s'accorder* est depuis longtemps démodé; reconnaissons, quand même, que Balzac sait railler avec esprit et que la majesté qu'il prête aux férules des grammairiens n'est pas pour rire. Je le vois, du reste, ce vaillant, promettant son crédit « volontiers » puis, tout compte fait, le réservant pour des temps plus propices; et, finalement, proposant *incapable de peur!* en attendant la venue d'*intrépide* qu'il confie à la grâce de Dieu ou à la volonté du peuple, les deux faisant la paire.

— *Pudeur*. L'attribution du mot à Desportes paraît établie. « Il exprime, dit Vaugelas, une chose pour laquelle l'expression significative nous manquait. *Honte* est équivoque, tandis que *pudeur* ne désigne que la bonne honte. »

— *Burlesque*. La tradition est conforme au dire de Bouhours. Sarrasin aurait tiré le mot du *burlesco* italien, lequel à la signification de *badin, plaisant*. Littré rappelle, de son côté, que *burlare* a le sens de *plaisanter*.

Nous tenons dans le genre burlesque un rang honorable; et si l'Allemagne et l'Angleterre ont leurs poèmes où les princes empruntent leur langage aux marchands de marée, tandis que ceux-ci prennent le ton des rois, nous pouvons citer Scarron, auteur du *Roman Comique*, de *Jodelet ou Maître et valet*, de *Jodelet souffleté*, de l'*Héritier ridicule*, de *Don Japhet d'Arménie*. N'oublions pas non plus la *Passion de N.-S. en vers burlesques*, ni l'*Énéide travestie*. Il y a quelque trente ans Offenbach a remis le burlesque en honneur, en le mettant en musique.

(La fin au prochain numéro.)

A. DU MESNIL.

JEUNESSE

Jamais peut-être génération de jeunes hommes n'aura été plus impatiemment attendue, épiée et interrogée que la nôtre. L'orientation de la jeunesse est même un sujet de chronique à la mode, et il n'est guère de « reporter » qui n'ait tenu à dire son mot sur la question. Mais ce qu'il y avait d'un peu puéril et même d'irritant dans les enquêtes superficielles sur la jeunesse ne diminue en rien l'importance du mouvement qui a porté vers elle beaucoup d'esprits sérieux.

Malheureusement la plupart de ceux qui interrogent la jeunesse n'en connaissent qu'une minorité, souvent infime, et jugent le reste d'après cette minorité. Celui-ci n'aura connu que la jeunesse universitaire, cet autre que la jeunesse artiste, un autre celle des séminaires; presque aucun n'aura fréquenté la jeunesse populaire, qui pourtant comprend bien les huit dixièmes de la génération nouvelle.

Voici qu'aujourd'hui se lève un témoin [1] qui a eu le bonheur d'agir avant d'écrire, à qui son ministère a permis de vivre bien des vies humaines, un témoin qui a connu des centaines d'âmes de jeunes hommes, ouvriers, employés, étudiants, fils de famille, et qui de cette pratique de la vie nous rapporte un livre en tête duquel il a bien le droit d'écrire ce titre large et significatif: *Jeunesse*.

Disons tout de suite que l'auteur de ce livre, M. C. Wagner, est pasteur protestant et qu'il appartient à la partie la plus avancée du protestantisme libéral. Cette situation particulière de l'auteur n'est point pour nous mettre en garde contre l'indépendance de ses vues ou la sûreté de son diagnostic. Les protestants libéraux d'aujourd'hui savent allier parfaitement ces deux vertus plus rares que jamais : l'énergie morale personnelle et la tolérance désintéressée. Ils savent avec l'Evangile qu' « il y a plusieurs demeures dans la maison du Père », et leur plus grand effort

1. M. C. Wagner: *Jeunesse*, un volume in-18, Fischbacher, Paris, 1892.

n'est point de lutter contre leur temps, mais de l'aimer et de le réconforter. M. Wagner en particulier est un esprit libre et plein de force, débordant d'une intarissable vie morale. Et il s'est mis tout entier dans son livre; c'est ce qui lui donne un accent unique.

Il a paru assurément dans ces derniers temps des ouvrages aussi élevés, mieux composés et mieux écrits : il n'en a peut-être pas paru où le sentiment riche et abondant de la vie éclate avec plus de véritable puissance. Dans la lecture de ces pages, on ne s'arrête pas, on n'analyse pas, on se sent porté sur un fleuve de pensées et d'émotions qui vous entraînent.

Le plan de l'auteur est simple. L'état d'esprit de la jeunesse l'a frappé, l'a inquiété. Il se demande d'où vient cet état d'esprit : il en trouve l'explication dans la situation morale que nous ont créée la Science et la Démocratie; il montre quels changements ces deux forces ont provoqués dans les jeunes cerveaux; et, le résultat de son enquête étant plutôt défavorable, il propose un ensemble de solutions morales qui lui paraissent nécessaires.

Quel héritage la jeunesse actuelle a-t-elle reçu, — avec quelles dispositions le reçoit-elle, — et de quel idéal a-t-elle besoin ? Tels sont les trois problèmes que M. Wagner s'est posés successivement. Examinons-les avec lui.

Pour comprendre la jeunesse actuelle, dit M. Wagner, il faut étudier le siècle dont elle sort. Le trait saillant de ce siècle n'est pas difficile à découvrir : c'est le triomphe de la science inductive. Depuis la fin du dix-huitième siècle, la science a rapidement ébranlé tous les autres pouvoirs spirituels devenus insuffisants, elle s'est substituée à eux. Elle a modifié la face du monde et l'attitude de l'âme. Tout a-t-il été bien dans ce changement ? M. Wagner ne le croit pas. Sans doute l'avènement de la science était nécessaire : il a libéré l'esprit de l'homme et lui a rouvert des portes trop longtemps fermées sur la nature et sur la vie. Mais bientôt l'esprit scientifique a dévié : certains savants ont matérialisé la science. A force de n'étudier que les faits, les esprits étroits ont fini par croire que les faits étaient tout. Alors est venu l'âge d'or du positivisme. Les réalités supérieures ont été niées ; un grand savant [1] a pu écrire ces mots : *Il n'y a plus de mystère.*

1. M. Berthelot.

Il en est résulté que le grand effort intellectuel du siècle s'est porté sur la vie extérieure, et que la vie intérieure a été à peu près négligée. Le savoir s'est peu à peu spécialisé; les doctrines fondées sur le matérialisme scientifique ont envahi les arts et la littérature, et de là se sont répandues dans la vie journalière; les applications sans nombre de la science à l'industrie ont développé à outrance le travail purement utilitaire, le goût des plaisirs faciles, le luxe et son ombre naturelle, la misère. Le réalisme pseudo-scientifique a tout envahi, tout asservi: l'homme est devenu un mécanisme sensible, et, selon l'occasion, « une machine à travailler, une machine à étudier, une machine à jouir ou une machine à tuer, chair à plaisir ou chair à canon [1] ». L'auteur aurait pu ajouter que les effets de la science mal comprise étaient d'autant plus funestes qu'ils tombaient dans des cerveaux neufs encore à la vie spirituelle, dans des âmes émancipées d'hier, dans une démocratie tumultueuse et à peine organisée.

Ainsi, la science, qui devait être la grande bienfaitrice de notre temps, en est insensiblement devenue le mauvais génie. De là une sorte de révolte du véritable esprit moderne contre les brutalités du matérialisme prétendu scientifique. Pour M. Wagner, l'esprit moderne, c'est l'esprit humain tel que les siècles l'ont fait, avec sa haute culture, sa tolérance, sa sympathie pour toutes les formes de la vie et ses nobles aspirations vers plus de justice et plus de bonté.

C'est celui-là qui proteste contre la prépondérance de la matière. « Au sein du prodigieux amoncellement de force matérielle, de richesses, de connaissances, nous nous sommes progressivement appauvris en énergie morale, en fraternité, en foi. Ce qui fait défaut partout, c'est l'*homme* [2] ».

Ce tableau est saisissant. Il est vrai. Un gigantesque drame moral se joue en ce moment sur la planète, pour les sociétés comme pour les individus. Les actes en sont innombrables; mais les deux protagonistes en sont toujours les mêmes: ce sont le réalisme matériel et l'idéalisme moral. Pour le premier, la Force prime le Droit, ou plutôt elle le crée; pour le second, le Droit est

1. *Jeunesse*, p. 28.
2. *Jeunesse*, ch. III.

plus sacré que la Force, et restera un jour la seule force. C'est dans ce grand débat, au moment peut-être de la crise suprême, que la génération nouvelle vient jouer son rôle. Y est-elle bien préparée?

On en peut douter, et l'auteur en doute. La jeunesse qui se lève s'est trop tôt heurtée à trop de contradictions essentielles pour n'être pas par avance un peu usée et un peu lasse. A l'âge où tous les instincts de la vie veulent s'épanouir dans la libre croyance à un idéal défini, beaucoup d'entre nous ont senti l'affreuse oppression du vide ou se sont débattus dans l'incertitude des systèmes contraires.

M. Wagner a bien vu cet état, et il a eu le courage de le signaler. Il a montré la nécessité de plus en plus tyrannique pour le jeune homme moderne de se créer vite et à tout prix une carrière, c'est-à-dire en général de se surmener, de se spécialiser trop tôt, et d'en arriver ainsi à « une sorte d'hyperesthésie des facultés réceptives avec écrasement de l'initiative individuelle sous la matière étrangère, et, comme suite, la sécheresse morale [1] ». Pour ceux qui restaient encore capables de comprendre et d'aimer les idées générales, M. Wagner a très bien fait voir dans quelle prodigieuse anarchie intellectuelle ils ont été jetés, et comment la plupart en sont peu à peu venus à considérer les idées et les sentiments comme de purs jeux de l'esprit et du cœur, c'est-à-dire à être un peu moins que des sceptiques, des dilettantes.

La jeunesse qui pense a du moins encore sa noblesse, qui est dans la pensée. Mais au-dessous d'elle il y a la jeunesse qui s'amuse et la jeunesse qui travaille. Pour la première, l'auteur n'est pas tendre. Comment l'être en effet pour ces enfants trop riches, au teint pâle, à la lèvre dégoûtée, au cerveau vide, à qui le sport et les filles ne sont plus même des distractions passionnantes mais simplement convenables! Jamais sans doute le snobisme veule et égoïste ne s'est étalé avec plus d'impudence que dans cette classe, heureusement restreinte, de jeunes aristocrates vraiment *à rebours*.

Reste la jeunesse qui travaille, la jeunesse populaire, celle qui forme les grosses masses de l'armée nouvelle. On l'a rarement interrogée, et c'est pourtant d'elle, de sa résistance morale, que

---

1. *Jeunesse*, p. 54.

dépend surtout l'avenir de notre démocratie. M. Wagner lui a consacré des pages vraies et émouvantes [1] mais qui ne sont pas faites non plus pour nous rassurer. Il constate que « les masses populaires sont profondément atteintes par le courant réaliste. Les deux ou trois points fondamentaux qui ont constitué pendant des siècles la base rudimentaire de la morale et de la religion sont ébranlés chez les uns, ruinés chez les autres... Du grand mouvement scientifique de ce temps, il est resté au peuple un bien-être matériel plus grand, de plus larges besoins, et la conviction qu'il ne faut compter que sur ce qu'on voit et ce qu'on touche. En général, la jeunesse entre dix-sept et vingt-cinq ans se distingue par le développement des appétits et la diminution des aspirations. C'est une chose triste à dire, mais plus j'ai parcouru ce monde particulier, plus je me suis convaincu du vide immense qui s'est peu à peu creusé dans l'âme populaire [2]. » La réfraction des théories d'en haut sur les masses d'en bas a été désastreuse. Irréligieuse, brutalement sceptique ou plutôt gouailleuse, avant tout utilitaire, rongée par les plaisirs à bon marché et l'alcoolisme, la jeunesse populaire présente, sous des traits seulement plus grossiers, l'image déformée de la jeunesse bourgeoise et aristocratique. L'absence d'idéal désintéressé, le manque de sérieux et de respect, le goût des jouissances brèves et viles, tels sont les caractères trop manifestes d'une grande portion de la jeunesse contemporaine.

Voilà une peinture bien sombre. L'auteur en convient lui-même, et il ajoute : « Si nous n'avions que cela à dire de notre jeunesse, ce livre serait en somme bien triste, et nous ne l'aurions pas écrit. » Mais à côté de ces signes visibles de décadence, il y a des symptômes certains de renaissance, et M. Wagner les note avec un soin joyeux. Il montre l'intérêt de plus en plus sympathique que la jeunesse intellectuelle témoigne aux problèmes sociaux, il rappelle les essais de rapprochement entre la jeunesse qui pense et celle qui travaille, entre l'étudiant et l'employé ou l'ouvrier, il signale la naissance et la vitalité morale des associations d'étudiants. La faveur avec laquelle sont accueillies les

1. *Jeunesse*, p. 136-161.
2. *Jeunesse*, p. 145.

paroles d'hommes comme MM. Lavisse et de Vogüé lui est aussi un signe de temps. Bref, M. Wagner, comme M. Paul Desjardins, croit au réveil moral. Le meilleur symptôme en est pour lui dans ce grand désenchantement qui est au fond de tant de jeunes âmes, dans cette tristesse anxieuse où elles ne pourront se maintenir, et qui est peut-être la meilleure préparation à la Foi. Le monde antique souffrait dans sa décomposition, lorsque le christianisme y vint faire fleurir son sublime idéal. Le moyen âge s'abîmait dans la corruption lorsque la Réforme y vint faire jaillir à nouveau les sources profondes de la vie morale. Ainsi, des souffrances et des corruptions de notre temps doit surgir bientôt un idéal moral plus large et plus humain peut-être que tous les autres, quelque chose comme le « Troisième empire » d'Ibsen [1], et c'est cet idéal qu'il convient aux hommes de bonne volonté d'annoncer et de préparer. M. Wagner n'a point failli à cette mission, il s'en est acquitté dans la dernière partie de son livre avec une chaleur et une sincérité qui, si elles ne persuadent pas toujours, laissent du moins dans les esprits une trace profonde.

La grande affaire pour les jeunes gens d'aujourd'hui, selon M. Wagner, c'est d'en revenir à comprendre l'essence de la vie. A force d'analyser les choses ou de mécaniser notre âme, nous avons oublié la vraie vie. « Ce n'est pas l'enfant, ce n'est pas le peuple qui a trouvé ce mot mélancolique et malsain : La vie est un rêve. Il n'y a qu'un mot pour désigner leur état d'esprit, mais ce mot est parfait : *Ils croient que c'est arrivé*. Et voici que nous nous rencontrons avec le plus vivant des hommes, avec celui qui disait : Je suis la vie. N'a-t-il pas dit : Regardez les oiseaux et les fleurs; n'a-t-il pas dit : Soyez comme les enfants? *Saisir la vie comme un fait*, le fait primordial, la considérer comme une réalité importante dans toutes ses parties, la prendre au sérieux, de même que l'enfant, de même que le peuple : voilà ce qu'il faut s'efforcer de faire pour en ressentir encore le flot intarissable et puissant, pour être jeune, en un mot [2] ! » Non seulement la vie est un fait, mais elle a un sens : « Vivre tout entier par toutes les parties de soi-même, réaliser les virtualités qui sont en nous,

1. *Empereur et Galiléens*.
2. *Jeunesse*, p. 237.

faire ce que nous pouvons faire, devenir ce que nous sommes capables de devenir, voilà le but de la vie. A une époque comme la nôtre, où l'on a surtout souffert de la dispersion, de la division intérieure et extérieure, il faut aspirer à l'harmonie et à l'unité. Le manque d'équilibre est le grand mal individuel et social. Rechercher l'équilibre en nous et hors de nous doit être par conséquent comme le mot d'ordre d'orientation générale[1]. »

La vie consiste donc dans le développement harmonieux de l'être tout entier. Pour vivre ainsi, il faut agir. L'action est nécessaire, elle est bonne, elle développe la première des qualités : la possession de soi-même. « La vie demande à être conquise en détail sur les fatalités et les influences extérieures, sur les désirs, les appétits, les passions, la force d'inertie qui est en chacun de nous. Que d'êtres ont vécu et sont morts sans jamais se douter que la grande affaire dans une vie humaine était de *vivre* sa vie et non de se laisser emporter et dominer par elle[2] ! » Il faut se discipliner soi-même, et conserver le culte sacré de la vie intérieure.

Et que d'objets d'attachement dans cette vie, objets sérieux et réels, que M. Wagner exalte et qu'il a bien raison d'exalter : la famille, l'amitié, la nature, la femme, la patrie ! J'insisterai plus particulièrement sur ce que notre auteur a dit de l'amour ; il lui a consacré des pages admirables pleines d'une émouvante délicatesse. Il constate avec mélancolie qu'à l'heure actuelle la plupart des jeunes gens n'ont plus le respect de la femme. La précocité de la vie nerveuse, la facilité des plaisirs à bon marché ont développé d'une manière effrayante le goût de la débauche. Combien d'âmes resteront à tout jamais avilies par le souvenir de leurs premières expériences sentimentales ! Il y a là une plaie profonde dans notre pays, et toute la jeunesse en est rongée jusque dans sa moelle. L'auteur a eu le courage de voir ce mal en face, et de prononcer à ce sujet de viriles paroles. Le respect absolu de la femme est le premier des devoirs comme il est la première des forces. Le sentiment héroïque et chaste de l'amour sera toujours la source des plus sublimes énergies. Ce sentiment,

1. *Jeunesse*, p. 243-244.
2. *Jeunesse*, p. 259.

beaucoup de jeunes gens se plaignent aujourd'hui de ne plus l'éprouver : qu'ils commencent par n'en pas tuer le germe en eux!

Au-dessus de la vie individuelle, il y a la vie sociale. Là encore, outre les obligations éternelles que nous impose la loi du sang, il y a pour la jeunesse française un devoir pressant à accomplir. C'est celui de la concentration nationale. M. Wagner constate avec force que peu à peu « nous en sommes arrivés à une sorte d'émiettement social très regrettable ». On nous élève par troupeaux séparés, et l'intérêt du parti exige souvent que la jeunesse elle-même soit enrôlée et excitée. Haines politiques, haines religieuses, haines sociales, ce n'est partout qu'injures et que rancunes entre citoyens d'une même patrie. On commence à être las de tant de divisions qui n'ont jusqu'ici servi qu'à des politiciens de rencontre, ou à nos pires ennemis de l'étranger. Faisons litière de ces mesquines rivalités, proposons-nous un noble idéal d'unité sociale et nationale, et nous trouverons, à le vouloir réaliser, l'emploi légitime de l'intelligence et la trempe décisive du caractère.

Et si cet idéal catégorique ne suffit pas encore aux jeunes hommes d'aujourd'hui, si, comme le Paracelsus de Robert Browning, ils continuent « d'aspirer », eh bien, qu'ils se laissent ravir aux souffles de la Foi. La vie religieuse les satisfera enfin. Mais que les libres-penseurs se rassurent! La foi que nous propose M. Wagner n'est point une foi de chapelle, ou même d'église. « L'Evangile, dit-il, dépasse à tel point toutes les églises qui se sont réclamées de lui, qu'il est dans l'avenir bien plutôt que dans le passé. Il y a une grande affinité entre cet Evangile oublié et les meilleures aspirations de l'esprit moderne[1]. » Nous reconnaissons cette voix : elle s'est déjà fait entendre bien des fois dans notre dix-neuvième siècle : c'est elle qui retentissait dans les paroles de Lamartine et de Lamennais, et qui vibre encore, avec des nuances diverses, dans la bouche des Renan et des Vogüé. Le sentiment évangélique pénètre le monde moderne : et c'est dans la conciliation de ce sentiment avec les grandes forces de notre temps que réside l'idéal actuel. Telle est la foi de M. Wagner, et il l'a exprimée dans une page magnifique, que nous nous en voudrions de ne pas citer en finissant[2] :

1. *Jeunesse*, p. 406.
2. *Jeunesse*, p. 392-397.

« Mais voilà, le temps est revenu où, vues des hauteurs de l'esprit, les collines inégales de Morijah et de Garizim se valent, et ceux qui les habitent font bien de saisir le bâton du pèlerin et de remonter plus haut vers un horizon moins borné. Là ils entendront des choses qui leur feront dire avec les vieux pèlerins de la première Pentecôte : Quoi, nous venons des quatre coins du monde, et nous entendons parler ici chacun sa langue maternelle ! et, transportés de joie en se découvrant frères, eux qui se croyaient séparés, ils éprouveront des sentiments que ce monde intolérant et disputeur ne connaît plus ; à travers la pure humanité, ils retrouveront ce contact avec les réalités éternelles qui soulève l'homme de la poussière; et une même prière réunira tous leurs cœurs : Notre Père qui êtes aux cieux ! »

Tel est ce livre. Il ne nous appartient pas de le juger. On voit du moins que l'auteur n'a point failli à son beau titre : *Jeunesse*. Il a sympathisé avec les souffrances de la génération nouvelle, il en a cherché les causes, il en a montré les guérisons possibles. Son œuvre est faite d'un amour profond de la vie et d'une aspiration passionnée vers l'idéal. Elle est une marque d'honneur envers la jeunesse, à qui elle est destinée, car elle lui suppose l'inquiétude sérieuse des problèmes de la vie. Puisse-t-elle être à d'autres, comme elle l'a été à nous-mêmes, un réconfort et un *viatique*, dans le beau sens étymologique de ce mot ! Sans doute, son auteur n'a point résolu le problème de la vie : ce problème-là, chacun de nous doit le résoudre dans la solitude de sa pensée et de son cœur. M. Wagner sait mieux que personne que, pour un jeune homme, aucun Credo tout fait, fût-il le mieux fait du monde, ne vaudra une heure de méditation intense et personnelle. Mais du moins son œuvre, œuvre de tolérance, de liberté et de fécondité, est de celles qui suscitent la vie intérieure, qui l'inspirent et la soutiennent. A ce titre, elle a droit d'être saluée comme une des meilleures, une des plus nobles œuvres de ce temps.

Henry Bérenger.

SÉBASTIEN CASTELLION

Sébastien Castellion, sa vie et son œuvre (1515-1563), étude sur les origines du protestantisme libéral français, par Ferdinand Buisson; 2 vol. in-8°; Paris, Hachette, 1892.

I

« Surtout, ne vous pressez pas », disait, il y a plus de vingt-cinq ans, le doyen Victor Leclerc à M. Ferdinand Buisson, quand celui-ci, pour la première fois, s'ouvrit à lui de son projet d'écrire sur Sébastien Castellion une thèse de Sorbonne. Les circonstances ont fait que le conseil de M. V. Leclerc a été suivi, plus encore que ne l'espérait celui qui l'avait donné, plus que ne l'aurait souhaité celui qui l'avait reçu. Annoncé dès 1866 dans des publications genevoises, le beau travail de M. Buisson n'aura vu le jour qu'en 1892, dépassant ainsi, jusqu'à la tripler, la mesure classique imposée par Horace à l'achèvement des bons ouvrages, *nonumque prematur in annum*. Ceux qui savent quel énorme labeur a imposé, à l'homme qui en a la charge depuis 1879, l'administration de l'enseignement primaire, — cette administration qui a été une organisation, une création continue, qui a eu le mandat, et qui l'a rempli, de donner un corps et une âme à l'enseignement populaire de la France, alors qu'elle était compliquée d'ailleurs par un grand nombre d'occupations accessoires et de travaux volontaires, tels, par exemple, que la publication du *Dictionnaire de pédagogie*, — ceux-là n'auront pas besoin qu'on leur explique comment le directeur de l'instruction primaire a gêné, a retardé l'historien de Castellion. Et quand ils auront lu ces deux gros volumes, si riches de faits et d'idées, qui feraient honneur à un érudit de profession, leur étonnement sera plutôt que l'auteur ait trouvé le temps de mener son entreprise à bonne fin.

Il l'a trouvé, grâce à une persévérance d'efforts peu commune, « thésaurisant », comme il le dit, « les quarts d'heure perdus », écrivant une page par mois, un chapitre par an ; passant des dossiers administratifs aux vieux manuscrits, rassemblant le soir les preuves de l'intolérance des contemporains de Castellion, après avoir cherché, pendant la journée, les moyens pratiques de con-

jurer les effets de l'intolérance de ses propres contemporains; étudiant la pédagogie des humanistes de la Renaissance, tout en organisant activement la pédagogie de son temps; composant enfin un livre d'érudition et d'histoire entre deux projets de loi à préparer ou deux circulaires à rédiger sur l'école laïque et obligatoire ou sur les traitements des instituteurs... Tous ceux qui, à un degré quelconque et même sous la forme la plus modeste, ont passé par la politique ou par les affaires, sans renoncer complètement à leurs « chères études », savent quelle difficulté il y a à mener de front les deux choses. Il leur faut, en effet, se déprendre des soins quotidiens, s'abstraire des agitations et des bruits de la vie militante, pour retrouver, dans le silence de la chambre de travail, le recueillement et la paix dont ne sauraient se passer les recherches de la pensée studieuse; il leur faut se replonger dans des lectures vingt fois interrompues, ressaisir les idées générales qu'a mises en déroute le tourbillonnement incessant des hommes et des choses du temps présent; il leur faut, en quelque sorte, par un courage obstiné et grâce à une merveilleuse souplesse de l'intelligence, se créer à eux-mêmes, dans la santé intacte de leur raison, un état d'esprit analogue à celui que présente, dans les phénomènes de la double vie et de la double conscience, la physiologie morbide et anormale. Heureux ceux, et ils sont rares, qui, comme M. Buisson, parviennent à réussir également dans les deux voies de cette existence en partie double!

Son livre ne se ressent en effet nullement de ses origines heurtées et cahotées. Rien n'y trahit les inconvénients d'une composition à bâtons rompus. Et quoique disposé à excuser d'avance, dans un travail si considérable, des lacunes et des défauts qui pourraient invoquer comme circonstances atténuantes tant d'autres emplois utiles d'une activité qui ne se lasse pas, nous n'apercevons guère ce que la monographie de Castellion a perdu à rester sur le chantier pendant une vingtaine d'années: nous voyons mieux ce qu'elle y a gagné. A force de retours fidèles vers les mêmes sujets d'études et de visites historiques aux mêmes endroits, M. Buisson a fini par faire du seizième siècle sa chose, et par devenir le contemporain de son héros. On sent à chaque page qu'il n'y a pas là seulement une érudition de fraiche date, hâtivement

acquise par un effort d'attention : c'est une connaissance intime, familière, c'est une pénétration approfondie des idées et des faits. M. Buisson, dans cette fréquentation prolongée, dans ce contact sans cesse renouvelé avec les hommes de la Renaissance et de la Réforme, en est venu, par l'effet naturel d'une imagination lentement instruite et minutieusement informée, à vivre de leur vie, à épouser même leurs préjugés et leurs passions. Il parle du moyen âge, non sans quelque injustice peut-être, avec la vivacité irritée d'un homme qui aurait subi le poids de sa stérilité pédantesque et qui tout frémissant encore en secouerait le joug. Est-ce Érasme, Rabelais, ou M. Buisson qui dénonce « la barbarie » du quinzième siècle, et qui, oubliant que les hommes d'étude ont toujours pensé, même au moyen âge, a écrit ces lignes : « Le seizième siècle avait à substituer une littérature à une scolastique, c'est-à-dire l'expression naturelle de la pensée humaine au stupide mécanisme de formules qui dispensaient de penser » ?

Quelque intérêt qui s'attache à la vie et à l'œuvre propre de Castellion, mille pages consacrées à cet oublié de l'histoire, c'eût été peut-être trop, si M. Buisson n'avait agrandi et étendu son sujet bien au delà des limites d'une simple biographie. Lui-même a donné ce sous-titre à l'ouvrage : *Etude sur les origines du protestantisme libéral français.* Dans le portrait qu'il trace de l'obscur mais courageux antagoniste de Calvin, il y a un arrière-plan, tout un fond de paysage, pour ainsi dire ; et le peintre ne s'est pas dissimulé que l'encadrement, par ses larges proportions, débordait de beaucoup le portrait. Nous sommes loin de nous en plaindre. Nous n'avons pas seulement sous les yeux une biographie pouvant servir à éclairer l'histoire ; ici, par un procédé inverse, c'est l'histoire générale qui est mise à contribution pour expliquer la vie, les luttes et les œuvres d'un homme qui a été mêlé par la pensée ou par l'action à un grand nombre d'événements importants, qui a participé à la plupart des crises morales et des mouvements intellectuels de son siècle. Avec l'ample érudition de son narrateur, le récit de l'existence modeste de Castellion devient une sorte de poème épique où les épisodes abondent et souvent priment l'intérêt de ce qui n'est qu'en apparence le sujet principal de l'œuvre.

Castellion ou Castalion (de son vrai nom Châtillon) est né dans le Bugey en 1515... C'est une occasion pour son biographe, qui

ne veut rien nous laisser ignorer de son héros, de nous faire connaître le caractère et les mœurs de son pays natal : il remontera jusqu'en 1250; il nous montrera les montagnes du Bugey choisies comme lieu de refuge, pendant tout le moyen âge, par les hérétiques proscrits, par les Vaudois et peut-être par les Albigeois; et des germes qu'ils y ont déposés, « germes qui ne meurent pas », il nous fera entendre qu'a bien pu provenir en partie la fierté d'âme, l'indépendance d'esprit d'un protestant libéral, d'un apôtre de la tolérance qui ne s'est jamais incliné devant les menaces et les persécutions de l'autocratie calviniste. —A vingt ans, vers 1535, Castellion est venu étudier à Lyon... M. Buisson en profite pour nous faire pénétrer chez les imprimeurs et dans les collèges de Lyon, au collège de la Trinité, notamment; pour esquisser un tableau de la société cultivée, pour dresser un état de la situation des études, dans cette grande cité qui, bien que dépourvue d'université, n'en était pas moins un centre littéraire important, où affluaient de jeunes et brillants humanistes. — En 1540, séduit par les idées de Calvin et définitivement acquis à la Réforme, Castellion se rend à Strasbourg où, exilé pour quelque temps de Genève, Calvin avait groupé quelques adhérents et fondé une petite Eglise... A la suite du nouveau venu, nous entrerons dans la maison de l'auteur de l'*Institution chrétienne;* nous ferons ample connaissance avec tous ceux qui composaient ce séminaire improvisé. Et de même jusqu'à la fin... Lorsque, en 1541, Castellion deviendra principal du collège de Genève; lorsque, après sa rupture avec Calvin, en 1545, il sera éconduit, obligé de se réfugier à Bâle, réduit à se faire ouvrier imprimeur pour vivre; lorsque enfin en 1553, par un retour de fortune, il obtiendra une chaire de grec à l'université de Bâle : à chacune de ces étapes de sa carrière agitée correspondra un tableau détaillé et vivant des écoles où il a enseigné, des personnes célèbres ou inconnues avec lesquelles il a été en relations, une analyse complète des controverses théologiques auxquelles il a pris une part plus ou moins active. Tous ceux que Castellion a connus, le capucin défroqué, le prédicateur éloquent Bernardino Ochino ; le chef d'une secte d'anabaptistes, David Georges ; les professeurs illustres de son temps, Sturm, l'organisateur du fameux collège de Strasbourg, Mathurin Cordier, ce Rollin de la Renaissance; ses

amis et ses ennemis aussi, Calvin et son entourage: toutes ces figures, toutes ces physionomies revivent, retracées d'un trait sûr et précis, dans le livre de M. Buisson, comme pour faire à Castellion le plus animé et le plus brillant des cortèges.

Le plus léger prétexte suffit à l'auteur pour motiver ce que nous appellerons, non pas les hors-d'œuvre, ni les digressions, mais les ornements de son œuvre. Ainsi il n'est nullement prouvé que Castellion ait été en relations directes avec Etienne Dolet: mais il lui est arrivé d'en parler, et il l'a peut-être connu à Lyon. Il n'en faut pas plus pour que quelques pages, des plus intéressantes d'ailleurs, soient consacrées au martyr de la place Maubert. De même Castellion n'est pas allé s'établir à Lausanne, mais il a failli y aller; et M. Buisson en tire occasion de nous décrire les établissements scolaires de la capitale du pays de Vaud.

C'est ainsi que rayonnant de proche en proche, explorant avec passion les alentours de son sujet, M. Buisson a transformé la monographie de Castellion en une histoire de la première moitié du seizième siècle. Oui, c'est bien le seizième siècle tout entier qui reparaît devant nous: tous les spectacles séduisants et charmants auxquels nous convie cette Renaissance qui ne fut pas seulement une Renaissance, qui fut une création, une *novitas florida mundi;* ces humanistes idolâtres, pour qui la littérature devient une religion et Homère un Dieu; et aussi ces humanistes chrétiens qui veulent faire des lettres antiques un instrument d'éducation morale; ces poètes latins, qui, avec une aimable naïveté, prétendent créer une poésie moderne dans la langue de Virgile, précurseurs à leur manière d'André Chénier; ces réformés enthousiastes qui, écartant tous les commentaires, reviennent aux textes, à l'Evangile et au Christ, avec la même ivresse que les humanistes ont retrouvé l'Iliade et Homère; ces imprimeurs, qui, comme Oporin à Bâle, sont eux-mêmes des lettrés et des savants, dont la maison ressemble moins à un atelier qu'à une académie; — et d'autre part tous les spectacles douloureux ou odieux d'un âge troublé, où la passion opprime trop souvent l'idée, où les persécutés d'hier deviennent les persécuteurs de demain, où les esprits libres ne s'affranchissent du pape de Rome que pour retomber sous le joug du pape de Genève, où le supplice de Michel Servet précède les massacres de la Saint-Barthélemy: oui, c'est tout le seizième siècle,

avec ses élans et ses chutes, avec son éclat comme avec ses misères, avec ses personnages célèbres comme avec ses travailleurs obscurs, entre Calvin qui triomphe et Castellion qui souffre et proteste au nom de la liberté et de la nature; c'est, dans son ensemble et dans la plupart de ses particularités, une des époques les plus émouvantes de l'histoire de la pensée que M. Buisson a ressuscitée dans une langue expressive et énergique, par une méthode et avec un art tout pareils aux procédés qu'avait déjà employés Sainte-Beuve, quand il faisait entrer tout le dix-septième siècle ou à peu près dans son admirable étude sur Port-Royal.

II

Dans cette vaste composition il faut choisir: deux ou trois points seulement retiendront notre attention, ceux où se marque le mieux l'originalité de Castellion. Il a droit d'abord à une place honorable dans l'histoire de l'éducation au seizième siècle, à un des premiers rangs parmi ces humanistes protestants qui, longtemps avant les jésuites et avec plus de largeur d'esprit, comme Sturm à Strasbourg, comme Baduel à Nîmes, comme Mathurin Cordier à Bordeaux, à Neuchâtel, à Lausanne, ont renouvelé les méthodes de l'enseignement en substituant l'étude des textes aux subtilités grammaticales et le latin classique au latin barbare du moyen âge.

C'est assurément une des dates les plus heureuses du calendrier pédagogique que celle où l'humanité, remise en possession des chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome, et les répandant à profusion grâce à l'invention de l'imprimerie, se reprit à aimer le beau style, les belles formes littéraires. L'ardeur des élèves, excitée par l'admiration, répondait alors à l'enthousiasme des maîtres. Le moyen âge avait connu lui-même une de ces heures d'ivresse intellectuelle, lorsque, au douzième siècle, Abélard, avec sa dialectique puissante et son éloquence entraînante, lui avait appris à raisonner et à comprendre. Mais le mouvement du seizième siècle, qui ne fut d'abord que le triomphe de la rhétorique sur la logique, eut un caractère autrement général et autrement profond. On ne craignait pas alors le surmenage: un écolier du collège de Strasbourg écrivait vers 1540: « Je vous advise que depuis quatre heures du matin jusques à dix au soir les jours ne

sont pas trop longs, mais trop courts. » Jamais on n'étudia plus passionnément, plus amoureusement les langues anciennes. Castellion sur ce point est à l'unisson de ses contemporains. Helléniste consommé, il a composé des poèmes grecs; il a donné des éditions d'Homère, d'Hérodote, de Thucydide, de Xénophon. Il a été aussi un parfait latiniste, comme le prouvent, soit sa traduction latine de la Bible, soit les ouvrages élémentaires qu'il a composés pour l'usage des classes.

Mais ce qu'il convient de mettre en lumière tout d'abord, c'est que pour avoir beaucoup aimé et assidûment pratiqué les langues anciennes, Castellion n'a point négligé sa langue maternelle, la langue française. En cela, s'il imite Mathurin Cordier, il est supérieur à Sturm. Mathurin Cordier, dans un de ses dialogues, demande à son petit élève Stéphanion « s'il a faict sa prière ce matin et en quelle langue. — Françoise, répond l'enfant. — Oh que c'est bien faict! dit le maître en l'embrassant... » Castellion est de la même école. Dans la première partie de son principal ouvrage scolaire, les *Dialogues sacrés*, une traduction française accompagne le texte latin, et cette traduction française est d'une langue volontairement très populaire et très simple. C'est le même caractère de simplicité familière que Castellion donnera de parti pris à sa traduction française de la Bible, cette traduction que Calvin anathématisa, et à propos de laquelle Henri Estienne lui reprochait d'avoir écrit dans le « jargon des gueux » une Bible réaliste. Préoccupé d'être compris par les ignorants, notre traducteur recherchait en effet les expressions les plus populaires, et, non sans excès peut-être, les images les plus triviales.

Un autre trait caractéristique de la pédagogie de Castellion, c'est qu'elle vise surtout l'instruction des commençants, des tout petits; et c'est là, dit avec raison M. Buisson, un signe auquel on a toujours reconnu la vocation du véritable éducateur. Quand il fut devenu professeur d'université, lecteur de grec à Bâle pour les candidats à la maîtrise ès arts, ses méthodes durent changer. Mais à ses débuts dans l'enseignement, au collège de Genève, il semble avoir songé avant tout à simplifier les exercices, à faciliter les études, justifiant, par ce goût pour des méthodes aisées et douces, le jugement que Charles Nodier a porté sur lui, quand il a dit : « Le bon Castellion était, sous plus d'un rapport, le

Fénelon des protestants ». « Pour les enfants, disait-il, je ne rougirais de rien, pas même d'aller à cheval sur un bâton, s'il le fallait. » Voilà pourquoi, dans les phrases latines qu'il proposait aux débutants, il avait imaginé de supprimer les inversions, les tours de la construction ancienne, assujettissant le texte, comme le fera plus tard Dumarsais, aux règles de la construction grammaticale moderne.

Cette recherche des méthodes faciles, accessibles à toutes les intelligences, apparaît nettement dans le livre de classe que nous avons déjà mentionné et qui fut son plus grand succès de librairie, les *Dialogues sacrés*. Il y travailla pendant vingt ans, mais le premier fragment parut dès 1542. Ce petit manuel d'enseignement classique eut une merveilleuse fortune, jusqu'à dix-huit éditions, par exemple, en Angleterre. En 1792 on le rééditait encore en Hongrie. Il a vécu autant que le vieux système qui faisait du latin écrit et parlé le fond des études. « N'est-il pas piquant de constater, dit à ce propos M. Buisson, que, deux siècles durant, celui qui a appris le latin à toute l'Europe protestante, et qui a été le *Præceptor Germaniæ* des petites classes, c'était un Français inconnu en France? » En eux-mêmes les *Dialogues sacrés* constituaient une tentative analogue à celle de l'*Orbis pictus* de Comenius, dont Castellion est, à plus d'un titre, le précurseur. C'était, dans les deux cas, un effort pour présenter aux élèves des exercices gradués de latinité, et pour écarter des débuts de l'enseignement les textes trop compliqués et trop difficiles de l'antiquité. Seulement, outre qu'il y ajoutera des images, le pédagogue du dix-septième siècle prendra ses sujets dans des leçons de choses, dans les réalités familières à l'enfant, tandis que Castellion les emprunte à l'histoire sainte, aux scènes de l'Ancien Testament.

En cela apparaît déjà ce qui deviendra de plus en plus, à mesure qu'il vieillira et que les préoccupations théologiques l'emporteront dans son esprit sur le goût des lettres humaines, la tendance maîtresse de la pédagogie de Castellion: un sentiment profond de la nécessité de travailler à l'éducation morale et religieuse. Dans un chapitre qui est peut-être le plus remarquable du livre (chapitre III, *de l'Humanisme à la Réforme*), M. Buisson a développé cette idée que l'émancipation littéraire avait préparé chez les hommes de la Renaissance l'affranchissement religieux; que pour avoir

voulu remonter aux sources de la littérature classique, les humanistes avaient été naturellement engagés à revenir aussi au christianisme primitif; de sorte que dans les premières années du siècle, avant que François Ier eût pris définitivement parti pour l'Eglise catholique, avant que la cour de Rome eût organisé son système de répression et de terreur, un grand nombre d'entre eux étaient, le plus innocemment du monde, des Luthériens et des Calvinistes sans le savoir. M. Buisson nous a montré aussi avec force comment cette Renaissance religieuse, d'abord si générale et si spontanée, fut arrêtée dans son élan; comment, alors qu'elle avait eu des fleurs partout, pour ainsi dire, elle ne produisit presque point de fruits; comment enfin s'évanouirent, à l'approche des tempêtes de la persécution royale ou ecclésiastique, presque toutes les espérances, toutes les promesses d'une génération qui avait semblé vouloir tout entière associer aimablement à la liberté religieuse le culte désintéressé des lettres et des arts. Un petit nombre d'esprits indépendants et fermes furent seuls à résister : ils constituèrent le noyau de l'Eglise nouvelle. Mais dès lors la Réforme ne fut plus le joyeux et inconscient épanouissement des esprits : elle devint elle aussi une secte ou un ensemble de sectes. Il ne fut plus question d'aimer les lettres pour les lettres; les études ne furent plus qu'un instrument de domination des âmes. Les réformés diront ce que les jésuites répéteront un peu plus tard, chacun entendant d'ailleurs à sa manière les mêmes formules : « L'école fera plus pour notre cause que tous nos sermons : l'avenir est dans l'éducation de la jeunesse, *in pueritia recte instituta aut instituenda* ».

La *pietas litterata*, selon la formule consacrée, c'est-à-dire les lettres, comme autrefois la philosophie, servantes de la théologie; tel fut le mot d'ordre de toute cette légion de théologiens professeurs que le luthéranisme et le calvinisme enfantèrent. Bien que Castellion, grâce à une rare liberté d'esprit, ne soit entré dans le calvinisme que pour en sortir et qu'il ait gardé jusqu'au bout son indépendance pure de toute compromission sectaire, il a subi lui aussi la loi commune: il a sacrifié les lettres proprement dites sur l'autel de la théologie. Sans doute, l'humaniste a toujours subsisté dans le théologien, par exemple quand il publiait, en 1545, son *Moses latinus*, dont la préface nous montre dans

Moïse, tour à tour, l'orateur, le poète, le philosophe; de même lorsque, traduisant la Bible, il la présentait presque comme un livre historique, puisqu'il la complétait par des extraits de l'historien juif Josèphe. Mais tout de même, d'année en année, les ombres de la théologie assombrissaient davantage son esprit, naturellement triste et sévère. Qu'on examine le portrait que M. Buisson a placé en tête de son premier volume, un beau dessin de Jean-Paul Laurens : on reconnaîtra tout de suite le protestant austère et rigide. Il faudra tous les commentaires éloquents, toutes les preuves accumulées par M. Buisson, pour que dans cette physionomie un peu dure et un peu sombre on se décide à saluer un protestant libéral.

Castellion n'admettait pas, par exemple, qu'on fît lire dans les classes les comédies immorales de Plaute et de Térence; ce qui nous rapproche sensiblement des éditions expurgées des collèges des jésuites. Il en vint à se reprocher comme un péché de jeunesse (saint Augustin lui en avait donné l'exemple) d'avoir aimé passionnément Homère. « Dans mon jeune âge, écrivait-il en 1554, les saintes lettres, tout en m'attirant, me rebutaient alors par leur défaut d'élégance; et je ne m'y appliquais pas autant qu'il convenait. Et maintenant que mon âme, éclairée par le Christ d'une lumière plus haute, voudrait se consacrer tout entière à ces études meilleures, la nécessité veut que j'exerce dans l'âge mûr l'art trop aimé de ma jeunesse. » N'est-ce pas avouer que l'on se résigne au professorat parce qu'il est un gagne-pain, mais que de toutes les forces de son âme on aspire à un autre emploi de la vie, à la prédication évangélique, ou tout au moins à la méditation solitaire des vérités religieuses?

Faisons la part du temps et des circonstances. Sans compter que nous ne saurions qu'approuver, tant qu'elle se maintient dans une juste mesure, la subordination de l'instruction à l'éducation, de la science à la conscience, — ce qui est notre propre doctrine, — il faut aussi le rappeler pour rester équitable : si, dans les dernières années de sa vie surtout, l'esprit de Castellion, perdant un peu l'équilibre, a versé dans une sorte de mysticisme, c'est que la vie lui avait été dure et que les passions de ses adversaires, de ses persécuteurs, avaient soumis son courage à de rudes épreuves. L'indépendance d'esprit a été de tout temps une école

redoutable : quand on en fait la règle de sa vie, il faut prévoir à quoi elle vous expose. Il est visible que Castellion, dans sa candeur, n'avait pas calculé à quoi il se condamnait pour vouloir rester libre : à la pauvreté, à l'exil, à toutes les vexations et à toutes les injures. Il a connu toutes les souffrances, ce malheureux honnête homme. Je ne parle pas seulement des souffrances morales, de celles qu'il a ressenties lorsque, rompant avec l'Eglise catholique pour servir la Réforme, il a eu cette grande et douloureuse déception de trouver, où il cherchait la liberté, une autre servitude; lorsqu'il s'est aperçu qu'il n'avait fait que changer de chaînes. Mais il a subi aussi, pour sa famille, pour ses enfants et pour lui-même, la misère physique, presque la détresse. La légèreté de Montaigne a trouvé, à son endroit, une parole de profonde commisération : « J'entends avec une grande honte de nostre siècle qu'à nostre vue deux très excellents personnages en sçavoir sont morts en état de n'avoir pas leur saoul à manger : Giraldus en Italie et Sébastianus Castalio en Allemagne. »

Castellion n'est, sans doute, pas mort de faim, mais il n'était pas loin de manquer de pain, à l'époque où il en était réduit à Bâle, pour se chauffer, à recueillir avec une gaffe les épaves de bois qui flottaient sur le Rhin, ce qui fut une occasion pour Calvin de joindre à ses autres aménités, à l'égard d'un dissident aussi détesté que redouté, cette accusation nouvelle, qu'il était un voleur... Quoi d'étonnant que sous le poids du malheur et de la persécution, l'âme de Castellion se soit un peu rembrunie, que le sourire se soit retiré de ses lèvres, et que, se repliant sur lui-même sans rien abandonner d'ailleurs de ses convictions, il ait perdu peu à peu le goût des études purement humaines, ne songeant plus qu'à en appeler à Dieu des injustices des hommes !

III

Castellion n'est pas seulement un professeur et un éducateur, il a été aussi un théologien, un philosophe : le théologien du libre arbitre en opposition avec le sombre dogme de la prédestination, également cher à Calvin et à Luther, le philosophe de la tolérance dans un siècle qui semble n'avoir été qu'une perpétuelle

violation de la liberté de conscience[1]. « On ne tirerait pas de tout le seizième siècle une étincelle de tolérance », a dit Littré. Et à ne considérer en effet que les évènements extérieurs, à ne regarder qu'aux doctrines qui triomphent, Littré a raison. Le siècle de la Renaissance des lettres a été celui aussi de la Renaissance de l'Inquisition. Et ce n'est pas seulement l'Eglise catholique qui renouvelle ses autodafés ; l'Eglise réformée a elle aussi ses bourreaux et ses exécutions.

Castellion a vu à Lyon trois luthériens brûlés vifs en 1540 ; un quatrième, marchand à Annonay, qui se rendait à la foire de Lyon, condamné au même supplice « pour ne s'estre voulu agenouiller devant une image » ; et M. Buisson conjecture avec vraisemblance que ces spectacles ont dû être pour quelque chose dans l'évolution morale qui a acheminé Castellion vers la Réforme. Mais à Genève, à Bâle, il retrouvera accomplies par d'autres mains, par les mains de ses coreligionnaires, les mêmes horreurs ; il verra les hérétiques du calvinisme traités comme les hérétiques du catholicisme. En 1553, c'est Michel Servet qui montera sur le bûcher, Servet dont Calvin avait dit, avec une préméditation odieuse : « Si jamais il vient à Genève, pour peu que j'y aie d'influence, je ne souffrirai pas qu'il en sorte vivant ». En 1559, ce n'est pas contre les vivants seulement que s'exerce la fureur théologique, c'est contre les morts. On exhume le cadavre de David Georges, l'anabaptiste célèbre, dont on n'a découvert l'identité qu'un an après sa mort. La foule s'assemble, à Bâle, au lieu des exécutions capitales. Le cercueil est ouvert, « et le feu dévora lentement le cadavre, le beau portrait suspendu à côté de lui et un énorme monceau de livres ». Mais après ces supplices retentissants, combien d'exécutions obscures et de condamnations ignorées ! En 1555 le conseil de Genève condamne deux malheureux bateliers, les frères Comparet, à avoir la tête tranchée, et leur corps mis en quatre quartiers : la maladresse du bourreau prolongea leur supplice ; et Calvin s'empressa de voir « un dessein arrêté de Dieu » dans la prolongation de leur tourment...

1. C'est sous cet aspect surtout que Castellion était connu avant que M. Buisson n'eût mis en pleine lumière les divers côtés de sa physionomie. Voyez par exemple dans l'ouvrage passionné de M. Audin, *Histoire de Calvin* (Paris, 1843, 4e édition), le chapitre intitulé : « Castalion et la liberté humaine ».

L'intolérance était donc partout autour de Castellion. Lui-même en ressentit les effets. D'abord apprécié et estimé par le souverain pontife de l'Eglise de Genève, il ne tarda pas à devenir à ses yeux un hérétique dangereux. Les motifs de la rupture méritent d'être rapportés : ils prouvent que dans la nouvelle Eglise on était hérétique à bon marché. Les deux premiers griefs de Calvin contre Castellion se réduisaient en effet à ceci : c'est qu'il se refusait à voir dans le *Cantique des Cantiques* autre chose qu'un poème d'amour, et qu'il persistait à entendre au propre, par une interprétation littérale, le passage du Symbole des apôtres où il est dit que « Jésus-Christ descendit aux enfers », tandis que Calvin ne voulait y voir qu'une figure, « un frisson de conscience » éprouvé par le Christ au moment où il comparaissait devant le tribunal de Dieu pour expier les péchés des hommes. Mais à ces dissentiments qui aujourd'hui paraîtraient futiles, la marche des événements ajouta bientôt des causes plus sérieuses de désaccord. Castellion osa prendre parti pour Servet. En collaboration avec quelques autres libres esprits, il composa, en 1554, sous le pseudonyme de Martin Bellie, le *Traicté des Hérétiques*, sorte de compilation où l'on avait réuni un certain nombre de témoignages des Pères de l'Eglise et des théologiens modernes, plus ou moins favorables à la cause de la tolérance, et où l'on avait essayé de mettre Calvin lui-même en opposition avec sa propre doctrine en citant les passages de l'*Institution Chrétienne* qui recommandent les exhortations et les méthodes de persuasion et de douceur comme les seuls moyens à employer pour ramener les incrédules.

Mais Calvin n'en était plus à ces naïvetés de son jeune âge. Il n'était pas plus embarrassé par ses déclarations d'autrefois que ne l'ont jamais été par leur libéralisme passé les partis politiques qui, après avoir revendiqué toutes les libertés quand ils étaient dans l'opposition, s'empressent de les supprimer toutes dès qu'ils sont au pouvoir. Renouvelant le sophisme de toutes les dictatures triomphantes, il disait : « Les papistes n'ont pas le droit de persécuter, parce qu'ils sont dans l'erreur : nous calvinistes, nous l'avons, parce que notre religion est la vraie religion. » Devenu infaillible à son tour, il n'hésitait plus à faire appel au bras séculier dans les questions de doctrine. Et devinant dans Castellion le principal inspirateur de la campagne dirigée contre lui, au nom

de la tolérance et de la liberté, il s'acharnait avec un emportement inouï contre son adversaire : il le décriait, il l'accablait d'injures; Bèze et lui l'appellent un « sycophante », un « mauvais sujet », « la pire des pestes », « un monstre d'homme », une « honte », une « fange. » Et ce n'est pas seulement à sa réputation qu'on s'attaque, mais à sa personne et à sa vie. Il semble en effet que Castellion soit mort à temps, en 1563, pour épargner à ses persécuteurs la honte d'un nouveau crime.

La doctrine de la tolérance n'a donc pas été pour Castellion une thèse de cabinet, une spéculation pure de l'esprit philosophique : elle a été une défense personnelle, un plaidoyer *pro domo sua;* elle a eu le mérite de se produire, non sans quelque courage, sous une forme militante, comme une protestation vivante contre l'absolutisme de Calvin. Nous voudrions avoir le temps de puiser dans les ouvrages de Castellion quelques citations qui montrent comment « le doux et hardi penseur de la réforme protestante » s'est rencontré avec les philosophes du dix-huitième siècle pour maudire l'intolérance et prêcher la liberté. Quoi de plus expressif, par exemple, que ces nobles remontrances adressées à ceux qui veulent la foi aveugle : « Qu'ils souffrent que, comme nous les laissons user de leur raison pour argumenter contre nous, nous usions de la nôtre dans toutes les questions qui tombent sous le jugement de la raison. Car la raison est, pour ainsi dire, la fille même de Dieu, celle qui a existé avant les Livres, avant les Rites, avant la création du monde, et qui existera après les Livres, après les Rites, après le monde disparu ou transformé : car elle ne peut pas plus que Dieu être abolie. » Et ailleurs : « Tuer un homme, ce n'est pas défendre une doctrine, c'est tuer un homme... Servet avait combattu par des écrits et des raisons, c'est par des écrits et des raisons qu'il fallait lui répondre... Servet pense-t-il comme il le dit? Si tu le tues parce qu'il dit ce qu'il pense, tu le tues pour la vérité, car *la vérité consiste à dire ce qu'on pense quand même on se tromperait.* »

Quoique en tout temps les hommes tolérants soient très rares, il y a bien des manières d'être tolérant, et il est intéressant d'examiner de quelle façon et en quel sens Castellion l'était. Ce n'était pas assurément à la façon de Montaigne, dont la mansuétude, faite de scepticisme et d'insouciance, s'exprimait ainsi, quelques

années plus tard : « C'est mettre nos conjectures à bien haut prix que d'en faire cuire un homme tout vif! » Les opinions de Castellion, bien qu'il les conciliât avec le respect des opinions d'autrui, n'étaient pas des conjectures, mais des convictions solides et raisonnées. D'Alembert a écrit quelque part : « Etre tolérant par indifférence, c'est la bonne manière de l'être. » Ce n'est pas la bonne, pensons-nous, mais c'est assurément la plus commune et la plus facile. L'indifférence elle-même peut d'ailleurs se présenter sous bien des formes : ou bien on n'a pas d'opinions arrêtées, on flotte par faiblesse et paresse d'esprit d'un sentiment à un autre, et, n'ayant pas soi-même de conviction décidée, il est bien naturel qu'on ne songe pas à imposer une conviction aux autres; ou bien, tout en ayant sa manière de voir personnelle, on n'a pas assez de force de caractère, pas assez de confiance dans sa pensée, pour se fâcher des contradictions d'autrui. La tolérance ainsi comprise est plutôt vice que vertu. Il faut aussi considérer que la tolérance est aisée aux hommes qui vivent exclusivement dans le monde de la pensée, alors qu'elle n'est qu'un sentiment, une conception que caressent complaisamment dans leur rêverie silencieuse des philosophes qui ne sont pas mêlés aux passions, aux luttes de la vie réelle. Mais la vraie tolérance ne suppose pas seulement ces molles condescendances et ces indulgences de l'esprit: elle implique des vertus actives, elle suppose la participation d'une volonté qui non seulement s'abstient de toute violence contre les opinions contraires, mais qui est prête à défendre la liberté d'opinion des autres comme sa propre liberté. Telle était bien la tolérance de Castellion, tolérance fondée, comme le dit M. Buisson, sur toute une philosophie, sur toute une théologie : la philosophie de ceux qui pensent que toute croyance est bonne et sacrée pourvu qu'elle soit sincère, que l'essentiel n'est pas de croire à ceci ou à cela, mais de croire à quelque chose, et enfin que l'erreur commise de bonne foi, c'est encore la vérité.

M. Buisson, dans l'idéal qu'il trace de la tolérance, va plus loin encore : il demande que non seulement nous supportions, nous respections, mais même que nous « aimions la croyance d'autrui à l'égal de la nôtre ». Il nous faut bien avouer que ceci nous paraît une chimère, une impossibilité; et que cette abdication, ce renoncement qui supprimerait dans nos âmes toute colère, toute

haine, contre des croyances que nous jugeons fausses et perverses, n'est pas plus désirable qu'il n'est possible. Et son héros nous donne raison lui-même! Indulgent pour des dissentiments de détail au sein d'une foi commune, Castellion ne l'est pas quand il s'agit de désaccords plus graves, et quand il trouve devant lui l'irréligion et l'athéisme, non une forme quelconque de religion. Voyez, par exemple, comment il prend la défense de Michel Servet : « Ses calommiateurs ont fini par faire croire au vulgaire que Servet était quelqu'un de semblable à Rabelais ou à Dolet, quelqu'un pour qui il n'y avait ni Dieu ni Christ. » N'est-ce pas laisser entendre que si Servet avait pensé comme Dolet, la persécution dirigée contre lui eût été plus excusable? Et dans la campagne dirigée contre Calvin et ses séides, est-ce que Castellion, dans la justice de ses représailles, n'a pas fait preuve parfois de quelque animosité, de quelque violence de ressentiment?

Sans doute, pour qui connaît la brutalité ordinaire du langage de Calvin, il n'y a pas à tirer argument d'une accusation comme celle-ci : « Si vous saviez tout ce que ce chien de Castellion déblatère contre nous! » Il n'en est pas moins vrai que, dans ses réponses, l'antagoniste de Calvin n'est pas toujours resté dans la mesure d'une charité parfaite, et nous ne saurions l'en blâmer. Ce n'était pas à l'intolérance seule qu'il en avait quand, opposant l'apôtre Paul aux ministres de Genève, il disait : « Paul était serviteur de Dieu, nous le sommes de nous-mêmes; il était très patient, nous très impatients; il passait les nuits pour se consacrer à l'édification de l'Eglise, nous passons la nuit au jeu; il était sobre, nous ivrognes... » Parlant des écrits de Castellion contre Calvin, M. Buisson les appelle lui-même des « pamphlets ». L'homme idéalement tolérant qu'il rêve aura-t-il le droit de composer des pamphlets? Mais l'homme de la réalité continuera à en écrire, parce que tolérance ne veut pas dire effacement du sens propre, parce que la disposition à respecter la liberté d'autrui ne saurait empêcher l'esprit le plus libéral de détester le mauvais usage qu'on en fait, et de haïr le mal et le laid sous toutes leurs formes.

IV

Il s'en faut que nous ayons prétendu donner ici une idée, même approximative, soit de la vie et de l'œuvre de Castellion, soit du

livre de son biographe. Ce qui ajoute encore à l'intérêt que M. Buisson a su répandre sur ce beau sujet, c'est qu'en plus d'un endroit il s'est peint lui-même, et nous a laissé entrevoir sa propre philosophie. Si Castellion l'a attiré et retenu pendant vingt ans, c'est que sur bien des points le héros et le biographe sont animés des mêmes tendances, des mêmes inspirations. On ne consacre pas si longtemps ses veilles à l'étude d'un vieil auteur par une simple vue d'érudition, et par pure curiosité. Pour expliquer un si opiniâtre attachement à un même sujet, il faut qu'une sympathie véritable, celle qui provient de la ressemblance des opinions et d'une certaine conformité des caractères, il faut qu'une sorte d'amitié à distance lie l'ancêtre et le descendant. M. Buisson ne sera pas le premier qui aura écrit une discrète profession de foi sous le couvert d'une monographie et d'un exposé historique.

Autour des hommes qui agissent et qui par leurs actes occupent l'imagination de leurs contemporains, il se fait toujours une légende, même dans les siècles d'informations à outrance et qui se disent des siècles de lumière. Les passions, les préventions des fanatiques de notre temps en ont certainement créé une autour du nom de M. Buisson, comme celles des fanatiques du seizième siècle autour du nom de Castellion. Ceux qui ne connaissent notre directeur de l'enseignement primaire qu'à travers les polémiques de la presse, qui ne savent de lui qu'une chose, c'est qu'il a été le principal organisateur d'un enseignement laïque, seul conforme aux besoins d'une société libre, seront peut-être surpris du tour éminemment religieux des pensées de M. Buisson. Ils pensaient trouver un sectaire, peut-être même un impie : ils auront rencontré un libéral et un croyant. Je me représente avec quelle stupéfaction un bon curé de village, s'il lui arrivait d'ouvrir la thèse sur Castellion, lirait des passages comme celui-ci : « L'histoire sainte est d'une richesse inépuisable, et parle avec puissance à l'imagination; elle offre précisément tout ce qui a prise sur l'enfant : la simplicité, la gravité et le merveilleux... Et au travers de cette histoire qui se meut si agitée et si orageuse dans un théâtre étroit, par dessus ces obscures peuplades sémitiques, par dessus ces rois, ces prêtres, ces prophètes, vrais tribuns d'Israel, plane la grande idée, l'idée qui a fait le Peuple, comme elle a fait le Livre, l'idée qui nulle part, ni dans Rome, ni dans

Athènes, n'a trouvé une si haute expression, ni atteint un degré pareil d'intensité: l'idée du Dieu un, du Dieu créateur. » Le lecteur que nous supposons ne sera-t-il pas très empêché d'admettre que l'auteur de ces lignes et l'administrateur qui a mis son nom et toute son âme au bas d'un programme d'instruction dont l'histoire sainte est exclue, sont bien un seul et même homme. Ne croira-t-il pas qu'il y a contradiction ou peut-être conversion inattendue!....

Non, bon lecteur, il n'y a ni contradiction, ni conversion. Il y a seulement liberté d'esprit, et intelligence profonde des besoins de l'âme humaine. On peut être un homme religieux et chrétien, et cependant avoir trempé dans les lois « scélérates ». Et c'est même parce qu'on est religieux et chrétien, parce qu'on a une haute idée de la foi, qui n'a de valeur que si elle est libre et non imposée, qu'on a pu être tenté de proscrire de l'école tout ce qui est catéchisme, enseignement officiel de tel ou tel dogme, en laissant à la famille, aux pasteurs des différentes confessions, le soin d'éclairer et de cultiver la conscience religieuse. Et pour emprunter à M. Buisson lui-même la fin de notre réponse, nous dirons avec lui: « La raison dernière, et la seule solide, de la liberté religieuse, c'est la conviction qu'il existe deux domaines distincts, celui de la science et celui de la conscience; qu'il y a deux méthodes et deux certitudes correspondant à deux ordres de choses, l'ordre des faits scientifiques, l'ordre des faits moraux; que dans l'un, il faut tendre à l'unité, qui est la marque du vrai, dans l'autre à la diversité, condition nécessaire de la sincérité; que les mathématiques se démontrent et que la religion se sent; que la foi ne vaut que si elle est l'acte propre de l'âme, et que l'âme ne vit que si elle est libre; que dès lors toute atteinte à la liberté de la pensée religieuse et du sentiment religieux est une entreprise criminelle autant qu'absurde, également déshonorante pour qui l'impose et pour qui l'accepte. »

Gabriel COMPAYRÉ.

LA COMPOSITION FRANÇAISE
AU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

UNE HEUREUSE INITIATIVE

On sait qu'en conformité d'un projet adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa dernière session, une modification a été apportée à l'épreuve de composition française du certificat d'études primaires. Cette épreuve, qui consistait, d'après l'arrêté du 18 janvier 1887, en une rédaction d'un genre très simple (récit, lettre, description, etc.), devra porter à l'avenir exclusivement sur l'instruction morale ou civique, l'histoire ou la géographie, les notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sans que les candidats en aient été préalablement avisés. Ceux-ci auront à répondre à une ou plusieurs questions sur l'un ou l'autre des trois ordres de sujets mentionnés ci-dessus. Il va de soi que par suite de la diversité des centres et des jours d'examen, il pourra être donné chaque année, dans chaque département, des sujets empruntés à ces trois ordres de matières. Les instituteurs ne pourront donc pas se livrer à une préparation spéciale pour l'une d'elles, et leurs élèves devront être prêts à répondre sur toutes les parties de ce triple programme.

Cette modification, toute simple qu'elle paraisse, ne laisse pas de dérouter en ce moment un bon nombre de maîtres. Il en est qu'elle inquiète. M. Ternois, instituteur à Béthune, écrit dans le *Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais*:

« La composition française devant se composer désormais d'une ou de plusieurs réponses à des questions posées, sera nécessairement une sorte de formule, dans laquelle le candidat n'aura qu'à faire entrer ce qu'il aura retenu des explications du maître ou de son livre de classe, et les instituteurs seront forcés d'exiger quasi le mot à mot du résumé de leurs leçons, s'ils veulent que leurs candidats ne courent pas le risque d'être pris au dépourvu. Plus de composition proprement dite, par conséquent; partant, rien pour l'imagination, mais un continuel appel à la mémoire. Pourtant, il faut bien préparer l'enfant pour la vie, en lui donnant des connaissances pratiques et diverses. Le petit *devoir de style*, comme on l'appelle, par les genres si variés qu'il comportait, se prêtait merveilleusement à ce but utilitaire.

Les instituteurs attendent qu'on leur indique de quelle manière ils pourront concilier les intérêts de l'enfant et les exigences du nouveau programme. »

Voici ce que lui répond M. Pierre, inspecteur d'académie à Arras :

« M. Ternois a tort de redouter si fort les conséquences des modifications apportées par le Conseil supérieur au règlement du certificat d'études primaires. On n'a pas entendu supprimer l'épreuve de *composition* française; au contraire, on a voulu la relever. C'est pourquoi on l'a rendue moins banale, en ne lui permettant plus d'être une amplification quelconque sur un sujet quelconque, où pouvaient réussir les écoliers n'ayant aucune notion d'histoire, de géographie, d'instruction morale et civique ou de sciences, comme ceux qui n'avaient négligé aucune partie du programme. Jusqu'ici il suffisait, pour obtenir une note passable, d'écrire quelques phrases plus ou moins insignifiantes dans un français plus ou moins correct; il faudra désormais prouver qu'on a acquis des connaissances exactes et précises, sinon étendues, sur les différentes matières de l'enseignement, et qu'on sait les mettre en valeur dans une composition bien écrite et bien ordonnée.

S'il en est pourtant qui partagent les angoisses de M. Ternois, montrons-leur tout d'abord qu'il n'est pas impossible de trouver des canevas de *composition*, comportant la réponse à une ou plusieurs questions sur l'un des trois ordres de sujets désignés par le Conseil supérieur — Et comment? En leur en mettant deux mille sous les yeux. — Mais qui s'en chargera? Le *Bulletin pédagogique*, auquel sont appelés à collaborer d'office, pour la circonstance, tous les instituteurs, toutes les institutrices titulaires ou stagiaires du département. Ce sera une façon d'*assurance mutuelle* en cas de disette de sujets de composition. Chaque membre du personnel enseignant est donc invité à adresser dans la huitaine à l'inspecteur de sa circonscription un canevas à développer, répondant aux questions du Conseil supérieur. S'il le tire de son propre fonds, s'il l'invente lui-même, il en fera suivre le texte de la mention : « Proposé par M. un tel, instituteur à tel endroit ». Si, ce qui serait moins méritoire, mais qui n'est pas interdit, il l'emprunte à un journal pédagogique ou à un recueil, il en fera suivre le texte de l'indication exacte de l'ouvrage ou du journal auquel il l'aura emprunté (titre, auteur, page, éditeur). »

Suivent des exemples.

Il semble qu'il y ait partout à faire quelque chose dans ce sens. Sans recourir à cette sorte de collaboration imaginée par M. Pierre, et qui ne serait plus guère pratique, vu l'époque déjà rapprochée de l'examen, là où le Bulletin départemental ne paraît que de

loin en loin, MM. les inspecteurs d'académie rendraient un véritable service aux instituteurs, et surtout aux bons, à ceux qui ont à cœur le succès de leurs élèves, en donnant quelques spécimens des questions qu'ils se proposent de poser dans chacun des trois ordres de matières. Dès l'an prochain, et sûrement dans quelques années, la chose ne sera plus nécessaire, puisque les maîtres auront des exemples et des traditions; mais pour cette fois ils demandent, et on le conçoit, à être éclairés et guidés.

Nous sera-t-il permis d'ajouter ici deux réflexions?

Sans doute le Conseil supérieur a voulu que le candidat fît preuve, sur les trois matières indiquées, de connaissances positives et précises. Il ne lui suffira plus de montrer qu'il est capable de faire quelques phrases à peu près correctes sur un sujet banal et très général. Sa composition devra renfermer des faits, des idées, prouver qu'il sait quelque chose et qu'il peut l'exprimer en français. Mais rien ne s'oppose, semble-t-il, à ce qu'il mette parfois sous la forme d'un récit, d'une narration, d'une description, voire même d'un dialogue ou d'une lettre, dans des conditions naturelles et faciles à trouver, la réponse qu'il doit faire à la question prise dans le programme. Ainsi se retrouvera cette petite place que M. Ternois voudrait, et non sans raison, voir réserver à la culture de l'imagination et à l'art de la composition. Des exemples feront mieux comprendre notre pensée.

Soit donné ce sujet proposé par le *Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais* : « Dites les souvenirs que vous rappellent les villes de Metz et de Strasbourg ». Si le candidat ne possède pas bien son histoire de France, il n'aura aucun souvenir et ne dira rien : ici, il faut des faits. Mais il faut aussi une certaine mise en œuvre. S'il possède bien son histoire, il ne dira pas tout ce qu'il sait sur Metz et sur Strasbourg; il devra choisir et se borner. Chacune de ces deux villes a eu son histoire particulière, avant et depuis 1870; mais elles nous laissent aussi des souvenirs qui leur sont communs. Savoir séparer ce qui doit être séparé et joindre ce qui doit être uni, c'est un art, c'est l'art de la composition, qui se retrouve dans un sujet du certificat d'études, comme dans un sujet de rhétorique.

Ne pourrait-on pas demander aux candidats, par exemple, de rechercher dans la vie et les actes de Louis XI ce qu'ils

trouvent à louer ou à blâmer, et les inviter à dire ce qu'ils pensent de ce roi de France? Au fond, c'est le « Tout bien pesé, c'était un roi », qui a été donné à l'examen du brevet, mais proposé sous une forme plus simple, plus accessible à des enfants.

En géographie, on peut leur demander de *raconter* le percement de l'isthme de Suez, et de faire connaître les conséquences qui en sont résultées. Une simple indication, « avant et après », leur fournira matière à deux développements, à la condition qu'ils sachent.

Au lieu de proposer ce sujet : « Qu'est-ce qu'une bouture? Comment prépare-t-on une bouture? etc. », qui serait le canevas d'une leçon, on peut demander au candidat de *raconter* et de *décrire* ce qu'il a vu faire dans le jardin de l'école, ou ce qu'il a fait lui-même pour avoir des fuchsias qui ne lui ont rien coûté.

Si l'on demande à un enfant de parler de la propreté, de ses avantages et de ses inconvénients, il sera peut-être fort embarrassé, quoiqu'au fond il sache. Si on l'invite à faire le *portrait* d'un enfant propre et à lui opposer celui d'un enfant malpropre, puis à dire auquel des deux il voudrait ressembler et pourquoi, le devoir lui paraîtra singulièrement plus facile et plus intéressant.

Il en serait de même des sujets suivants, qui sont essentiellement pratiques : « Ce que c'est que mentir; il ne faut pas mentir; pourquoi? » — « En quoi consiste l'obéissance? Les enfants doivent obéir à leurs parents; pourquoi? » — « Qu'est-ce que l'assiduité, l'exactitude à l'école? Leurs avantages, » etc. Rien de plus facile que de faire de tous ces sujets des sortes d'autobiographies et de leur donner du mouvement et de la vie. Le fond y sera quand même, et la forme n'y gâtera rien.

La *rédaction*, puisque c'est le nom que lui donne l'arrêté, peut, on le voit, revêtir bien des formes, et être tout autre chose que la transcription d'un formulaire appris et retenu par cœur, dans la forme catéchétique, un pur exercice de mémoire par conséquent. L'important, et il semble bien que ce soit là surtout ce que le Conseil supérieur a voulu, c'est qu'elle ne soit pas banale, qu'elle ne roule pas dans le vide, mais qu'elle soit vraie, qu'elle soit la mise en œuvre de connaissances réelles, nettes et précises. Les lettres de famille ou d'affaires y perdront un peu ; elles seront moins souvent choisies, si tant est qu'elles puissent l'être encore,

comme sujets d'examen; mais il n'y aura pas à le regretter. Si les élèves savent reproduire clairement et correctement ce qu'ils ont appris en classe, ils sauront également bien, plus tard, dire ce qu'ils auront à dire, quand ils devront traiter une affaire sérieuse ou exprimer des sentiments qu'ils éprouveront réellement.

Certains maîtres, d'autre part, paraissent croire que, du moment où la rédaction ne doit plus être que la réponse à une question posée, il devient inutile de l'enseigner aux enfants, puisqu'il leur suffira d'apprendre par cœur et de reproduire la réponse donnée par le livre ou transcrite sur le cahier. C'est une grave erreur. Les enfants, dès qu'ils entrent à l'école, et chaque jour dans la suite, sans désemparer, devraient être exercés à composer de petites phrases, très courtes et très simples d'abord, puis progressivement plus longues et plus compliquées. C'est le programme d'ailleurs. Ne recommande-t-il pas, dès le cours élémentaire, la composition de petites phrases avec des éléments donnés, et, pour le cours moyen, des exercices d'invention, de construction de phrases? Mais cela ne se fait pas, ou cela se fait très peu, nous l'avons constaté souvent. Voici du reste ce qu'on lit à ce sujet dans le *Bulletin pédagogique de la Loire-Inférieure* du 30 octobre dernier, à propos des examens du certificat d'aptitude pédagogique, dont les résultats avaient été « peu satisfaisants ».

Le sujet que les candidats avaient eu à traiter était le suivant: « Comment vous y prenez-vous ou vous y prendriez-vous pour remplir cette partie du programme officiel avec les élèves du cours moyen : Exercices d'invention, de construction de phrases? »

Voici comment s'exprime l'auteur du compte-rendu :

« Nous avons eu le regret de constater qu'un grand nombre de jeunes maîtres ne savent pas en quoi consiste cet exercice important, et par suite qu'ils ne le font pas faire à leurs élèves. Et pourtant, nous avons constaté bien souvent dans nos inspections combien cet exercice est nécessaire avec des enfants habitués à entendre mal parler.

' La plupart des candidats se sont étendus sur la rédaction, la composition française. Ils ont passé à côté de la question. Il s'agit, d'après le programme, d'exercices écrits, préparatoires, qu'on peut et

qu'on doit faire toute l'année, en les graduant. Il fallait une sorte de programme.

1° *Invention de phrases*, sur des objets, des êtres connus, concrets, que les enfants voient, ont vus.

Les mots qui les désignent seront sujets, suivis du verbe *être* et d'un attribut.

Il seront accompagnés d'un qualificatif.

Ils seront sujets d'un verbe actif avec un complément direct, puis avec deux compléments, l'un direct, l'autre indirect.

Ils seront sujets d'un verbe neutre.

Ils seront attributs.

Ils seront compléments directs, compléments indirects.

Sur des idées abstraites (mêmes constructions).

2° *Construction de phrases* (ne pas confondre la phrase avec la proposition).

Phrases d'une seule proposition, simple d'abord, de plus en plus complexe ensuite.

Phrases composées de plusieurs propositions juxtaposées, de propositions reliées entre elles par des conjonctions de coordination.

Phrases à deux propositions : une principale et une subordonnée, une principale et une incidente, une principale et une complétive quelconque.

Phrases composées de plusieurs propositions reliées entre elles par des conjonctions de subordination, *afin que, de peur que, avant que*, etc.

En résumé, c'est de l'analyse logique en action. Il y a là un excellent moyen de former l'intelligence des élèves, de leur faire connaître par la pratique le mécanisme de la langue, et de les habituer à exprimer correctement leur pensée de plus en plus approfondie. »

Tout cela est très juste, très pratique. On ne cesse de répéter que cet exercice de la composition est celui dans lequel les élèves réussissent le moins bien, qu'il ne donne que des résultats insignifiants. A cela, rien d'étonnant : on ne les y a pas préparés.

Mis en présence du sujet, ils ne trouvent rien à dire! De deux choses l'une : ou c'est un sujet qu'ils ne connaissent pas, sur lequel ils n'ont pas d'idées, et l'on ne peut raisonnablement pas leur demander de le traiter; la faute ici est au maître qui l'a mal choisi; — ou bien, ce qui est le cas le plus fréquent, ils ne sont pas sans avoir quelques idées sur le sujet, mais celles-ci sont confuses et vagues dans leur esprit, et surtout ils ne savent pas comment les exprimer; ils ne savent pas faire une phrase; ils n'ont pas, comme on dit, leur outil dans la main. Il n'en serait pas ainsi, s'ils avaient été dès longtemps habitués à construire des phrases, comme le

recommande le programme. Étant donné une pensée quelconque, ils sauraient par quel bout la prendre et l'exprimeraient comme ils la voient dans leur esprit. La réforme qui vient d'être opérée, en exigeant des candidats qu'ils sachent d'abord bien ce sur quoi ils ont à faire des phrases, ne pourra que contribuer à cet heureux résultat.

I. CARRÉ.

EN KABYLIE

ÉPILOGUE DE L'HISTOIRE DE LA MONITRICE FATMA

Nous avons, dans notre dernier muméro (p. 131), reproduit une lettre de M. P. Foncin, secrétaire général de l'*Alliance française*, relative au singulier procès intenté au père de la jeune Fatma-Valentine, monitrice à l'école enfantine d'Azrou-Kola, par un prétendant évincé. On se rappelle que le mari de Fatma, l'instituteur Hand-ou-Ibrahim, avait interjeté appel, devant le tribunal de Tizi-Ouzou, de l'extraordinaire sentence du juge de paix de Fort-National. Une nouvelle communication de M. Foncin, publiée dans la *Revue Bleue* du 5 mars, nous annonce le dénouement de ce petit drame. Nous la reproduisons ci-après :

Les journaux d'Algérie viennent de nous faire connaître le texte du jugement rendu, le 26 février, par le tribunal de première instance de Tizi-Ouzou, dans l'affaire désormais célèbre de Fatma. Ce document mérite d'être mis *in extenso* sous les yeux de nos lecteurs :

« Le tribunal reçoit l'appel en la forme.

Au fond :

Attendu qu'aux termes de l'article 1er du décret du 31 janvier 1866 et de l'article 2 du décret du 29 août 1874, les tribunaux français, jugeant en matière kabyle, doivent appliquer les coutumes locales ou *kanouns*;

Attendu que, depuis, aucune disposition légale n'est venue déroger aux textes susvisés;

Mais attendu que, dans l'espèce qui est soumise à l'appréciation du tribunal, toutes les formalités exigées par les kanouns n'ont pas été remplies;

Attendu, en effet, qu'aux termes des coutumes qui régissent la

matière, la promesse de mariage n'est valable entre Kabyles et n'engage irrévocablement les parties que dans les conditions suivantes :

1° Les parties doivent débattre ensemble et secrètement les conditions de l'union projetée;

2° Si elles se mettent d'accord, une entrevue officielle est ménagée dans un lieu désigné, où se rendent le futur, le père de ce dernier et le père de la future, en présence de plusieurs témoins;

3° La future n'assiste pas à cette conférence, où se règlent toutes les clauses définitives du mariage;

4° Enfin les parties en présence *récitent le « Fatha » avant de se séparer ;*

Attendu qu'il ne résulte pas des éléments de la cause que toutes les formalités dont l'énumération précède aient été remplies *in integrum;* qu'il est établi, en effet, que la future a assisté aux pourparlers qui ont eu lieu entre son père et Tahar-ou-Ramoun; *que la prière dite « Fatha » (formalité essentielle et qui a donné son nom à la cérémonie elle-même) n'a pas été récitée;* qu'en conséquence il n'y a pas eu de fiançailles dans le sens réel des coutumes, entraînant l'irrévocabilité du mariage; que, par suite, le prétendu contrat n'ayant pas reçu la consécration voulue est entaché d'une nullité radicale;

Par ces motifs : infirme et met à néant le jugement de M. le juge de paix;

Dit qu'il n'y a pas eu promesse formelle de mariage entre les parties; que, par suite, le père de Fatma n'est pas tenu de remettre sa fille à Tahar-ou-Ramoun ;

Le décharge des condamnations prononcées contre lui;

Et, statuant sur la demande subsidiaire de Tahar-ou-Ramoun, en 200 francs de dommages-intérêts, sur laquelle le premier juge avait omis de statuer, la déclare non justifiée, et, en tous cas, mal fondée; l'en déboute et le condamne aux dépens. »

Il est convenu, il est même nécessaire qu'on ne discute pas les décisions de la justice, et nous nous inclinons d'autant plus volontiers devant l'arrêt du tribunal de Tizi-Ouzou, qu'en somme Fatma a obtenu gain de cause.

Mais, cette réserve faite, il nous sera bien permis d'avouer que la lecture du jugement nous a causé une véritable stupeur.

Voyez donc à quoi tiennent les choses ! Si Fatma n'avait pas assisté à l'entretien de son père et de son premier prétendant, et si les parties ne s'étaient pas abstenues de réciter le *Fatha*, les gendarmes auraient eu le droit et le devoir d'appréhender au corps la jeune monitrice indigène, de l'arracher aux bras de son époux et de la livrer au vieux Tahar-ou-Ramoun, actuellement débouté de sa plainte et condamné aux dépens !

Foin de la morale et vive la procédure !

Décidément, la pauvre Fatma l'a échappé belle. P. FONCIN.

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DES FEMMES

EN ANGLETERRE

Miss Clough, directrice du collège de Newnham, à Cambridge, Angleterre, vient de publier dans le journal américain *The Forum* un article qui contient des renseignements fort intéressants sur l'organisation de cet établissement.

Fondé en 1871, sans le concours de l'État, ce collège a pour but d'offrir aux femmes tous les avantages intellectuels et moraux dont jouissent les étudiants des universités anglaises.

Pour y être admise, il faut être âgée de dix-huit ans au moins, mais il n'y a pas d'autre limite d'âge, de sorte qu'on y voit des jeunes filles dont quelques-unes viennent de quitter leur famille pour la première fois, à côté d'institutrices ayant déjà enseigné pendant plusieurs années. Miss Clough se loue beaucoup de l'influence qu'exercent ces dernières sur leurs jeunes compagnes. La durée des études varie entre entre un an et trois ans, ou même davantage suivant les études que l'on veut faire et les moyens dont on dispose. Le prix de la pension paraîtra au lecteur français assez élevé. On peut à la rigueur se tirer d'affaire en dépensant à peu près 100 livres (2,500 francs) par an, l'année scolaire étant de trente semaines à peine.

Quelques élèves préparent un examen qui est une sorte de certificat de fin d'études secondaires, mais le plus grand nombre, ayant terminé ces études préliminaires, se spécialise dès la première année. On choisit parmi les matières suivantes celles que l'on désire étudier :

Langues anciennes (latin et grec), langues sémitiques, langues du moyen âge et langues modernes, philosophie, théologie, histoire, droit, mathématiques, sciences naturelles. Jusqu'ici aucune élève ne s'est vouée à l'étude des langues sémitiques, mais il y a eu une étudiante en théologie et une en droit.

Les cours sont faits par des maîtresses internes munies des plus hauts grades universitaires (les mêmes que ceux des hommes)

En même temps beaucoup de professeurs de l'Université de Cambridge ont ouvert les portes de leurs salles de conférence aux élèves de Newnham et de Girton [1].

Miss Clough voit de grands avantages à ce que les femmes soient ains' associées, en une certaine mesure, aux hommes, dans leurs études et leurs travaux.

« Les hommes et les femmes, dit-elle, pourront aller plus loin en travaillant ensemble que si on les tenait séparés. Cette union dans le travail crée entre eux un nouvel intérêt. Ils apprennent à comprendre leurs besoins réciproques et leurs différents points de vue, à s'intéresser aux occupations les uns des autres. Nous pouvons ainsi espérer que l'antagonisme entre les hommes et les femmes finira par disparaître. »

La journée des élèves commence à 8 heures par la prière suivie du déjeuner. (On sait que le premier déjeuner anglais est un repas substantiel, un vrai déjeuner à la fourchette.) Puis viennent les conférences, qui se succèdent jusqu'à 1 heure environ, tantôt au Collège, tantôt à l'Université même.

Chaque élève n'assiste pas à plus de deux ou tout au plus trois conférences par jour.

Le goûter, ou si l'on veut le second déjeuner, a lieu vers 1 heure. L'après-midi est consacrée aux promenades et aux jeux. Les élèves se promènent où bon leur semble, en voiture ou à pied et parfois à cheval. Il y a des jeux pour toutes les saisons de l'année.

Ces jeux sont sous le contrôle d'associations ayant chacune son président, son secrétaire, son conseil. Les membres du conseil rédigent des statuts qu'on est tenu d'observer très strictement. A de certaines époques de l'année ont lieu des parties de lawn-tennis entre les trois corps de bâtiment ou *Halls* dont se compose le Collège de Newnham, de même qu'entre Newnham et Girton. Ces concours sont toujours très animés.

Vers 4 heures on rentre pour prendre le thé. Le dîner est servi à 6 h. 30 m. Pendant l'intervalle qui sépare ces deux repas quelques élèves travaillent. D'autres s'arrangent de façon à assister au service religieux qui a lieu tous les soirs à 5 heures à la chapelle de King's College.

---

1. Autre collège de femmes situé dans les environs de Cambridge et dont l'organisation ne diffère pas sensiblement de celle de Newnham.

La directrice, les professeurs et les jeunes filles prennent leurs repas en commun, à de petites tables où peuvent s'asseoir huit ou dix personnes, « ce qui permet d'entretenir des relations amicales entre maîtresses et élèves ». Le soir la directrice invite quelques jeunes filles à venir prendre le thé chez elle.

Les sous-directrices et les professeurs se tiennent dans les salles de réunion des élèves, non pour y exercer une surveillance étroite, mais pour leur donner à l'occasion d'utiles conseils, et pour contribuer à maintenir parmi elles un bon esprit et le bon ton.

Entre 7 heures et 8 heures ont lieu les séances des différents « clubs ». Ces demoiselles ont créé, avec l'approbation des autorités, un club politique qui a pris la forme d'un parlement avec président, membres du gouvernement et membres de l'opposition. On y discute toutes les questions politiques à l'ordre du jour; des bills y sont proposés, puis votés ou rejetés. « C'est ainsi, ajoute Miss Clough, que les jeunes filles apprennent à parler, à supporter la contradiction, même véhémente, à comprendre que tous ne peuvent pas être du même avis. »

Au club politique viennent s'ajouter un club littéraire, un club historique, le club des sciences naturelles, le club des langues vivantes où l'on étudie quelque pièce de théâtre française ou allemande, et enfin des société de musique et de chant. Une fois par semaine une société dansante prend la place de ces différentes réunions. Il va sans dire qu'on n'est pas membre de tous les clubs à la fois. Il y en a pour tous les goûts, et chacune choisit selon ses préférences. A côté de ces séances publiques ont souvent lieu, l'après-midi ou le soir, des réunions privées. Une jeune fille invite deux ou trois de ses amies à venir prendre une tasse de thé, de café ou de chocolat dans sa chambre. La directrice ou bien une des maîtresses est fréquemment au nombre des invitées.

Grâce à ces nombreuses associations et réunions, publiques et privées, où directrice et professeurs se trouvent presque toujours mêlées aux élèves, il s'est formé à Newnham un esprit de corps, et nous avons plus d'une fois constaté que les anciennes élèves parlent de leur collège avec une admiration et une reconnaissance sans bornes.

Bien qu'une large proportion de ces jeunes femmes se destine

à l'enseignement, Newnham n'est pas ce qu'on entend en France par une école normale, puisqu'on n'y prépare au professorat que d'une façon indirecte. Cette institution cherche plutôt à créer et à fortifier chez les femmes le goût des études désintéressées.

S'il s'agissait d'appliquer les procédés employés à Newnham à des élèves de race française, il en est dont on pourrait contester l'efficacité. Mais ce que loueront sans réserve les pédagogues de tous les pays où l'on s'occupe sérieusement de l'instruction des femmes, c'est la place qui est faite dans ce collège à l'éducation de la volonté et à celle du cœur, et les soins dont la santé y est l'objet.

Combattre par de nombreux exercices physiques la lassitude que produit souvent chez la femme un effort intellectuel prolongé ; fournir aux jeunes filles les occasions et le temps de s'éduquer les unes les autres ; établir entre maîtresses et élèves des liens qui ne se briseront pas tant que celles-ci auront besoin des conseils ou de l'affection de celles-là ; et enfin faire de l'enseignement supérieur des femmes un moyen de dissiper quelques-uns des malentendus qui subsistent entre les deux sexes ; voilà une partie du programme de Miss Clough, qui mérite, croyons-nous, d'être connue en France.

E. Williams.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Ce n'est pas seulement d'une crise sociale que souffre notre temps, il souffre aussi d'une crise intellectuelle et morale, et peut-être même est-ce cette crise morale qui fait la gravité redoutable de la crise sociale. Cette crise ne date pas d'hier, elle a commencé depuis plus d'un siècle; toute l'Europe en souffre, toutes les classes de la société en sont atteintes; il n'est guère d'âme un peu noble à laquelle, depuis quatre générations, elle n'ait arraché une plainte douloureuse. Mais jamais encore elle n'avait été plus aiguë qu'à l'heure présente, et nulle part plus qu'en France n'en est sentie l'angoisse.

Les vieilles croyances sur lesquelles, durant de longs siècles, l'humanité s'était paisiblement reposée, y trouvant l'explication de l'univers et du but de la vie, ont été ébranlées par les audaces de la pensée moderne et par les travaux de la science. Elles ont cessé de satisfaire un grand nombre d'intelligences, et ces intelligences se demandent avec anxiété où est la vérité, ce qu'il faut désormais penser et croire. Mais ces vieilles croyances s'étaient en même temps étroitement liées à la conduite de la vie humaine. De même que des dogmes pour les esprits, elles avaient, pour les actions des hommes, des préceptes et des règles; au nom d'un principe religieux et supérieur, elles imposaient des devoirs. Leur autorité enchaînait, dominait et conduisait l'homme tout entier, de la naissance à la mort. Et le jour où ces vieilles croyances ont été ébranlées, en même temps que le doute s'introduisait dans les intelligences, il s'est également introduit dans les consciences. Comme ils se demandent ce qu'il faut croire désormais, beaucoup se demandent ce qu'il faut faire, où est le bien, où est le mal, s'il y a un bien et s'il y a un mal.

Angoisse plus grande encore que la première, car, s'il est pénible d'ignorer la vérité, il est bien plus grave encore et plus douloureux de n'être pas fixé sur le devoir, de se demander même s'il y a un devoir. L'homme a besoin d'agir et, dans

l'absence d'une règle morale, il redescend au rang de la brute; il n'a plus pour le conduire que ses instincts, ses appétits, ses convoitises et ses passions, il s'y abandonne sans frein qui le retienne; et, en même temps qu'il se dégrade individuellement, la société tout entière est mise en péril.

Tel est le mal; tout le monde le sent, tout le monde le voit. De là, tant de cris d'alarme poussés depuis une dizaine d'années, De là, à côté des lamentations des pessimistes, ces tentatives de réveil mystique, plus ou moins vagues, auxquelles nous assistons.

Sur le mal tout le monde est d'accord. Mais où trouver le remède? Peut-on espérer que la science, dont nos pères ont tant attendu, dont nous sommes si légitimement fiers, suffira à réparer le trouble qu'elle a d'abord causé dans les esprits et les cœurs?

Ici, deux choses sont également à remarquer. Si la science a ruiné, et ruiné sans retour, certaines explications de l'univers longtemps admises, elle ne s'est pas montrée en état encore de leur substituer une explication nouvelle satisfaisante et complète. A supposer qu'elle y doive jamais parvenir, ce n'est pas de longtemps encore qu'elle y atteindra, malgré ses persévérants efforts. On avait cru d'abord qu'elle allait, comme du matin au soir, faire son œuvre, et voilà que plus elle s'applique, plus elle voit devant elle s'étendre son champ d'études et se multiplier les problèmes. La science est œuvre lente et patiente; elle ne peut se presser au gré de nos impatiences. L'humanité, elle, en attendant, a besoin de vivre et d'agir. Si l'on peut se résoudre à ignorer beaucoup, à ignorer longtemps, à ignorer toujours, à soulever seulement un petit coin du grand mystère qui nous enveloppe, il faut, pendant que l'on vit, une règle pour les actions; et ce n'est pas la science qui, dans l'état actuel, peut la fournir assurée.

Et voici la seconde observation, plus grave que la première, Cette règle morale de la vie humaine, la science seule sera-t-elle jamais en état de la fournir? Si elle est capable d'étudier les phénomènes de l'ordre physique, de les classer, d'en découvrir peu à peu les lois, en est-il de même dans l'ordre moral? N'y a-t-il pas là, à côté du domaine de la connaissance, un autre domaine sur lequel nos moyens d'analyse n'ont pas de prise, celui que les philosophes ont nommé l' « incognoscible »? Ce que l'on appelle la

conscience, ce que toutes les langues humaines ont appelé Dieu et l'âme, notre raison est-elle en état, sera-t-elle jamais en état de le saisir directement? Ce qu'il faut reconnaître en tout cas, c'est que, tandis que les sciences physiques et chimiques, les sciences mathématiques, les sciences naturelles ont réussi à fixer leur méthode, à découvrir des voies sûres pour avancer de découverte en découverte, la méthode des sciences morales n'a encore pu être établie. Aucun système métaphysique n'a réussi à s'imposer, en ruinant tous les autres systèmes. Les mêmes problèmes que les philosophes se posaient, il y a plus de deux mille ans, ils se les posent encore avec les mêmes incertitudes. Qu'est-ce que Dieu? Qu'est-ce que l'âme? Quelle est la destinée de l'humanité? Qu'y a-t-il pour chacun de nous au delà de la tombe? D'où vient cette voix qui se fait entendre au fond de nos consciences, qui nous parle impérativement du devoir, qui nous dit : Ceci est bien et cela est mal? Devant ces points d'interrogation redoutables, la science humaine, si fière ailleurs, balbutie comme aux premiers âges. Et pourtant, il faut vivre, il faut agir, il faut, dans le court passage de chacun sur la terre, trouver la réponse à ces questions. Il le faut pour nous-mêmes; il le faut si nous voulons que la société ne périsse pas.

Ce sont ces graves préoccupations qui ont inspiré à M. Paul Desjardins la brochure qu'il vient de publier sous ce titre : *Le devoir présent*[1], et le retentissement de ces quatre-vingts petites pages suffit à montrer combien cet opuscule vient à son heure, combien d'autres partagent les anxiétés de l'auteur et cherchent comme lui le remède au mal.

M. Paul Desjardins n'a pas la prétention d'en savoir bien long; il est travaillé des mêmes doutes que ses contemporains. Quel est le sens de l'univers, quel est le but de la destinée humaine? Là-dessus il confesse ses ignorances, et il faut lui savoir gré de cette sincérité. Mais il est deux choses, du moins, dont il est certain, deux choses qu'il croit, qu'il affirme : l'une, que l'univers a un sens et n'est pas une pure succession de phénomènes se déroulant au gré du hasard ou de la fatalité; l'autre, que l'homme et l'humanité ont une destinée.

1. Armand Colin, éditeur.

C'est bien peu, assurément, qu'un *Credo* composé de ces deux seuls articles, et les railleurs ont eu beau jeu à se moquer de l'apôtre qui, en fait de bonnes nouvelles, ne trouvait pas autre chose à nous annoncer. C'est quelque chose pourtant que d'avoir un *Credo*, si court soit-il, c'est même beaucoup si l'on y réfléchit bien.

Mais M. Paul Desjardins n'en reste pas là, et ici est ce qui fait l'originalité de sa tentative : il veut transformer en instrument d'action, en bon levain fécond et utile, ce *Credo* qui est le sien. Il demande à tous ceux qui croient comme lui à ces deux choses : que l'univers a un but, que l'humanité a une destinée, de s'unir dans une œuvre commune, de travailler tous avec ardeur à répandre autour d'eux cette conviction, à la faire pénétrer dans les âmes de bonne volonté. D'autres, parmi les croyants, catholiques, protestants, israélites, philosophes spiritualistes, croient à d'autres choses encore, et il n'a garde de leur demander le sacrifice de ces croyances. Mais tous, du moins, croient comme lui à ces deux choses, et sur ce terrain commun il leur demande, aux uns et aux autres, de s'associer pour l'œuvre commune, au lieu de se traiter en ennemis. Si cette croisade était entreprise et poursuivie, M. Desjardins estime que beaucoup aurait été fait pour raffermir la conscience incertaine des hommes de notre temps et pour rétablir la paix sociale.

Y a-t-il quelque illusion dans le rêve généreux de M. Paul Desjardins? L'appel qu'il adresse sera-t-il entendu? Les partisans des diverses communions religieuses ne seront-ils pas disposés à voir en lui un adversaire plutôt qu'un allié? Une doctrine si vague, si hésitante, sera-t-elle jamais capable de susciter ces enthousiasmes qui ont seuls jusqu'ici présidé aux transformations morales de l'humanité? Sur tous ces points le doute est possible. Mais, dût l'entreprise de M. Desjardins échouer, il n'en aura pas moins eu ce mérite de faire réfléchir beaucoup d'hommes sérieux, de secouer l'indifférence de beaucoup d'autres, de provoquer des controverses fécondes; et ç'aura été là déjà une action bonne et saine.

Veut-on me permettre de dire, en finissant, toute ma pensée. Je me garderai bien de nier, au point de vue moral, l'importance de la prédication, écrite ou parlée. Je me réjouirais fort de voir tous

ceux auxquels M. Desjardins a fait appel publier de bons petits livres, organiser des conférences, s'édifier les uns les autres et édifier leurs semblables, à la condition qu'ils se gardent, en France surtout, de faire trop de sermons et des sermons ennuyeux. Mais, lorsqu'il s'agit de morale, lorsque c'est à la conscience des hommes que l'on s'adresse, il est une chose à laquelle je crois beaucoup plus qu'à la plus éloquente prédication : c'est l'exemple. Montrons, par nos actes surtout, par la pratique quotidienne du devoir vaillamment accepté, qu'il y a en nous une conscience, un sentiment du bien et du mal. Sortons de nous-mêmes, pour aimer et servir non pas tant l'humanité générale et abstraite, dont l'amour ne nous coûte guère d'efforts, mais l'humanité particulière qui nous environne. Sachons sacrifier à celle-là notre superflu, et même un peu de notre nécessaire, notre égoïsme, nos ambitions, nos aises. Soyons d'honnêtes gens, et, dans la famille, faisons aussi des honnêtes gens à côté de nous pour la génération de demain. Faisons des honnêtes gens tout autour de nous, dans la vie, par notre charité et notre humanité, par le bien que nous aurons fait, par le respect que nous aurons inspiré, par la contagion de la vertu, tout aussi réelle que celle du vice; prêchons, je le répète encore, par l'exemple, le sérieux de la vie, la conscience du bien et du mal, la vie intérieure, la solidarité et la justice, et si nous sommes beaucoup, à tous les degrés de la société, mais en haut surtout, à vivre ainsi, nous ne pourrons pas seulement, quelle que soit la destinée humaine, nous endormir en paix le dernier jour, nous serons certains aussi d'avoir bien servi les intérêts éternels de l'humanité.



Ce n'est pas quitter cette question de la conscience et du devoir que de parler du nouveau roman de M. Edouard Rod, *la Sacrifiée* [1]. Un médecin a-t-il le droit d'abréger la vie d'un malade, même pour lui épargner la souffrance, même quand celui-ci lui demande de le délivrer de la vie, devenue à ses yeux un fardeau trop pesant à porter? Tel est le problème que soulève M. Edouard Rod.

1. Un vol. in-12, Librairie académique, Perrin.

Un médecin, un éminent praticien, un savant déjà illustre, Pierre Morgex, a un camarade d'enfance, un ami, Audouin. Celui-ci a vu son père, paralysé, traîner pendant des années une lente et hideuse agonie. Il se sent guetté, lui aussi, par l'apoplexie. Atteint par une première attaque, dont il s'est remis, mais sachant le sort qui l'attend, il va trouver Pierre Morgex; il lui arrache la promesse que si, jamais, il le voyait frappé sans espoir de guérison, réduit à l'atroce situation de son père, il lui abrégerait l'épreuve. Pierre a consenti. La seconde attaque arrive en effet bientôt, elle ôte à Audouin le mouvement et la parole; les yeux seuls témoignent de la vie qui persiste. Pierre, après avoir hésité longtemps, se décide enfin à employer la morphine, comme calmant d'abord; puis, un jour, il administre une dose plus violente, une dose qu'il sait mortelle, et Audouin en meurt. Pierre Morgex a-t-il dépassé les droits du médecin? Est-il un meurtrier? Audouin n'est pas plutôt mort que Morgex se le demande avec effroi, et plus il réfléchit, plus il comprend qu'il a commis un crime. Cette promesse qu'il s'est laissé arracher, il ne devait pas la tenir. Et sait-il, au fond, si Audouin, maintenant qu'il ne pouvait plus parler, persévérait encore dans les mêmes pensées qu'il lui avait jadis exprimées? S'il ne préférait pas à la mort la vie misérable qui lui restait encore? Et, en tout cas, eût-il désiré mourir, appartenait-il à Pierre de l'y aider?

La conscience de Pierre ne le trompe pas. Non, le médecin n'a pas le droit, même dans une intention charitable, même si le malade réclame de lui la délivrance, de donner la mort. Il ne lui appartient pas de donner la vie, il ne lui appartient pas davantage de l'ôter. Sait-il jamais si un cas est absolument désespéré, si toute guérison est impossible? Son devoir est tout tracé, et il n'est pas un médecin, illustre ou obscur, qui ne le connaisse clairement; il se résume dans cette parole de Desgenettes au général Bonaparte durant la campagne de Syrie: « Ma mission est de guérir les hommes et non pas de les tuer ».

A n'examiner que la question générale, Pierre Morgex est donc coupable; il a manqué au devoir professionnel. Mais son cas particulier est autrement complexe et autrement grave encore. Audouin était marié et, disons-le tout de suite, mauvais mari,

homme de plaisir, parfaitement égoïste. Il ne donnait pas le bonheur à sa femme, jeune et charmante, Clotilde. Pierre Morgex l'a vue, l'a plainte, est devenu le confident de ses ennuis et de ses chagrins; insensiblement et sans se l'avouer d'abord, il est devenu amoureux d'elle. Elle, de son côté, s'est laissé aller à la sympathie; il a senti qu'elle l'aimait, elle aussi. La présence commune au chevet du malade les a, de plus en plus, poussés l'un vers l'autre. Si Audouin mourait, ils pourraient s'épouser, ils seraient heureux tous deux. Audouin est seul un obstacle à leur bonheur commun, et auprès de cet agonisant, exigeant et tyrannique, Clotilde dépérit, s'étiole. Cet obstacle, pourquoi ne le supprimerait-il pas, puisque aussi bien Audouin lui a donné sur lui droit de vie et de mort, puisqu'en le supprimant il ne fait qu'exécuter une promesse? Et Pierre Morgex se rend parfaitement compte que le jour où il a administré la dose fatale de morphine, ce n'est pas l'exécution de sa promesse, ce n'est pas le désir de délivrer Audouin de la souffrance qui a poussé sa main, mais un motif intéressé, mais sa propre passion impatiente, mais le désir de faire disparaître l'obstacle, de voir Clotilde libre enfin et de pouvoir l'épouser.

Dès lors, il n'y a pas à dire, ce n'est pas seulement une violation du devoir professionnel dont, par un sophisme de son esprit, Pierre Morgex s'est rendu coupable: c'est bien un simple crime qu'il a commis. Il est un meurtrier, il est un assassin, absolument comme le serait tout autre, se débarrassant d'un mari par un autre moyen; son crime à lui, pour n'être pas saisissable par la justice humaine, n'en est pas moins abominable; peut-être en est-il plus odieux à cause de cette impunité même.

C'est ce que sent fort bien Pierre Morgex sitôt qu'Audouin mort, il rentre en lui-même et voit bien clair en son âme. Un remords s'éveille qui ne s'endormira plus; il ne trouve qu'une façon d'apaiser sa conscience, c'est de se jurer qu'au moins de cet acte que sa passion lui a fait commettre, il ne profitera pas. Il s'éloigne de Clotilde, étonnée et affligée, et il voyage. Mais des amis interviennent; il est ramené vers elle; il se laisse entraîner, il l'épouse; et, d'abord, dans l'enivrement de cette passion mutuelle, il est heureux.

Mais l'homme ne se délivre pas de ce témoin importun, intérieur:

la conscience. C'est cette bague du conte de fées qui ne peut plus quitter le doigt où elle a été mise, et qui fait sentir son cuisant aiguillon. Ici est la partie tout à fait supérieure du roman de M. Rod. Pierre, fils d'un pasteur protestant puritain, a secoué, dès longtemps, toutes les croyances religieuses. Il croit à la science, et uniquement à la science positive. Une justice éternelle, un bien et un mal absolus, ce ne sont, croit-il, que des préjugés. Et pourtant ses remords sont là, et s'éveillent maintenant chaque jour de plus en plus aigus. Est-ce un reste des croyances mystiques de son enfance? Est-ce, au contraire, une voix mystérieuse venant de l'Infini et qui parle en nous? Il ne sait; mais sa conscience bourrelée ne lui laisse aucun moment de répit. Il tourne et retourne sans cesse en lui-même sa propre histoire, et plus il la retourne, plus la vérité horrible lui apparaît. Son humeur change; sa femme sent, entre elle et lui, un secret douloureux dont elle essaie vainement de lui arracher la confidence.

Torturé par cet interrogatoire intérieur où il joue à la fois le rôle de juge d'instruction et d'accusé, ne pouvant se rendre la paix, il se décide à soumettre sa conscience au jugement d'autres consciences. Il s'adresse d'abord à un magistrat, homme grave et honnête, son ami. Il lui dit tout, les circonstances atténuantes comme les circonstances aggravantes; le magistrat l'écoute, essaie de le rassurer, lui dit qu'il n'est pas un criminel. Mais cet arrêt ne le satisfait pas. Ce qu'il veut, c'est une condamnation, car il sent bien qu'il s'est condamné lui-même déjà, au fond de son cœur. Et, cette fois, il s'adresse à un autre homme, à un prêtre. Il lui dit tout encore, et le prêtre, après l'avoir écouté, lui dit : « Oui, vous êtes coupable; oui, vous êtes un meurtrier; oui, vous êtes un assassin ». Et cette condamnation, si dure, est pour lui un soulagement; car, dans l'arrêt du prêtre, c'est sa conscience qu'il a reconnue.

Ici, deux brèves critiques seulement, mais graves. D'abord, je ne crois pas que le magistrat, honnête homme, si formaliste qu'il puisse être et confondant les règles de la morale avec les articles du code, acquitte si légèrement que le fait celui-ci Pierre Morgex. Et, ensuite, pour ce qui est du prêtre, ce n'est pas, je crois, en pareille circonstance, à un prêtre catholique que s'adresserait jamais un homme né protestant, mais bien à un protestant.

Il n'y gagnerait rien, du reste, car le pasteur ne serait pas moins rigoureux que le prêtre. Mais poursuivons notre analyse.

« Et, maintenant, il faut expier, » a dit le prêtre à Pierre Morgex. Et l'expiation, il la lui a montrée. C'est d'abord de renoncer au prix du crime, de renoncer à cette femme pour laquelle il a été amené à tuer. Pierre s'est révolté d'abord, mais le prêtre est demeuré inflexible, et Pierre à la fin s'incline devant l'arrêt. Il brisera son cœur et celui de Clotilde en même temps. Et, après avoir fait à sa femme, à son tour, l'horrible confession, il s'éloigne pour jamais. Il va se cacher dans un coin de Paris, renonçant au bonheur, renonçant à la science, renonçant à la gloire, il se fait humble médecin des pauvres, donnant aux malheureux son temps, sa vie, le peu qu'il gagne, et dans cette expiation silencieuse, dans ces abdications de lui-même, dans ce dévouement, il trouve enfin, sinon le bonheur, du moins l'apaisement de ses remords.

On comprend maintenant le titre du livre : *la Sacrifiée*. La sacrifiée, c'est cette malheureuse Clotide, deux fois victime innocente, de l'égoïsme d'Audouin d'abord, puis du crime de Pierre, elle qui n'a rien à se reprocher et qui, prise dans un fatal engrenage, est broyée par lui. Et, vraiment, le prêtre, dans l'expiation ordonnée par lui, ne s'est-il pas trompé et, une fois le mariage fait, Pierre ne pouvait-il plus expier qu'à la condition de briser d'abord sa vie, à elle? On pourra là-dessus discuter beaucoup.

Quoi qu'il en soit, ce n'est pas une œuvre vulgaire que celle où est exposé un drame de la conscience aussi sérieux, aussi poignant que celui-ci. Presque pas d'incidents, peu d'imagination dans l'invention, peu de nouveauté dans les caractères, point de brillants morceaux de style, point de descriptions pittoresques, mais une analyse pénétrante et forte, s'exprimant dans une langue simple, sobre, précise, quelquefois même vigoureuse. A peine pourrait-on signaler, çà et là, quelques lenteurs et quelques longueurs. En résumé, M. Rod a écrit là une belle œuvre, d'une haute portée morale; et, en ce temps où le roman se plaît surtout à nous montrer des inconscients, n'obéissant qu'aux instincts et aux appétits, remercions-le d'avoir revendiqué les droits de la conscience, montré qu'il est au fond des âmes un sentiment du

bien et du mal indépendant de toutes les croyances, qu'aucun sophisme ne suffit à étouffer, qui empêche de jouir en paix du prix du crime, qui commande le sacrifice et l'expiation, et qui, s'il fait la torture de l'homme, fait aussi sa grandeur et sa noblesse.

***

C'est toujours un régal pour les lettrés qu'un volume de M. Renan. Il n'est pas de langue plus savante, plus travaillée que la sienne, d'un nombre plus délicatement harmonieux, et il n'en est pas cependant de plus simple, de plus aisée, de plus coulante et plus courante. C'est la perfection même de l'art, tant l'art excelle à se dissimuler. Nos jeunes auteurs qui se torturent à forcer la langue française pour en tirer des effets nouveaux feraient bien de lire M. Renan pour se convaincre que la véritable originalité est partout hormis où ils la cherchent.

A part la préface, ce nouveau volume, intitulé *Feuilles détachées*[1], contient peu de nouveautés. Ce sont des fragments déjà publiés par M. Renan dans diverses revues; ce sont aussi des discours et des allocutions prononcés soit à des séances de l'Académie francaise, soit à des inaugurations de monuments, soit à des réunions d'étudiants ou à des banquets du dîner celtique. On sera heureux de trouver réunis et de relire ces fragments qui, longs ou courts, ont tous leur prix, et provoquent toujours, même sous une forme légère ou paradoxale, la réflexion sérieuse. Je signalerai entre autres le charmant récit *Emma Kosilis*, les pages sur la rédaction du *Journal des Débats*, l'éloge de la langue française dans la conférence faite à l'assemblée de l'Alliance française, dont la fin provoqua quelque scandale; enfin, et surtout, l'*Examen de conscience* par lequel le volume se termine. Trois fois, M. Renan, moins sceptique au fond sur les points essentiels que beaucoup ne le pensent, que lui-même, en ses heures de dilettantisme et de coquetterie, ne voudrait le faire croire, trois fois M. Renan a essayé de formuler son catéchisme philosophique : dans ses fameux *Dialogues* publiés il y a une vingtaine d'années, à la fin

1. Un vol. in-8°. Calmann-Lévy, éditeur.

des *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, enfin dans cet *Examen de conscience* publié en 1889 dans la *Revue des Deux Mondes*. Il nous avertit qu'aujourd'hui encore il aurait peu de choses à changer à cette dernière confession.



Fantôme d'Orient [1], le nouveau volume du nouvel académicien M. Pierre Loti, est le récit de deux journées passées à Constantinople par l'auteur pour retrouver, après dix années, la trace d'Azyiadé, la jeune Circassienne dont il nous avait, il y a longtemps déjà, raconté l'histoire et dont l'image hantait sa mémoire comme une obsession et comme un remords. Non sans peine, Pierre Loti arrive à satisfaire sa curiosité; il découvre qu'Azyiadé est morte, il y a sept années; il retrouve dans un champ des morts, le long des grands murs, la dalle de marbre sous laquelle elle repose. C'est peu de chose assurément qu'un récit de la sorte pour soutenir l'intérêt de tout un volume; mais ce récit n'est qu'un cadre, un prétexte pour l'auteur pour faire défiler devant nous, une fois encore, le féerique panorama de la ville de Constantin. Il nous promène tour à tour à Péra et à Galata, au petit champ des morts et au grand champ des morts, à Stamboul, au Phanar, au quartier d'Eyoub, sur la Corne d'Or. Il ressuscite pour nous, comme dans un mirage, les mosquées et les minarets, le grouillement de la foule bigarrée, les étroites ruelles turques, les petits cafés où l'on fume les narghilés. Et c'est aussi pour lui l'occasion de reprendre et de développer une fois de plus ses lieux communs favoris sur la fragilité de tous les sentiments humains, sur la vanité de toutes choses, en attendant l'engloutissement final dans le néant de la mort. Ce n'est pas une philosophie consolante que celle de M. Pierre Loti, qui pourtant, en vérité, n'a pas eu à se plaindre de la vie.



Il ne me reste plus que la place de signaler un volume de vers intitulé *Choix de poésies*, de M. Frédéric Bataille [2]. M. Eugène

---

1. Un vol. in-12, Calmann-Lévy, éditeur.
2. Un vol. in-12, Paul Dupont, éditeur.

Manuel, dans une intéressante préface, s'est chargé de présenter l'auteur au public. Celui-ci n'est pas, comme le sont ordinairement les poètes, un lettré, un raffiné, un oisif qui n'a eu qu'à se laisser vivre et à chanter à ses heures d'inspiration : c'est un modeste instituteur, un homme dont la vie tout entière a été donnée au rude labeur d'enseigner les enfants de l'école primaire. Il a trouvé le temps, cependant, sans rien négliger de ses fonctions, de compléter, ou plutôt de faire sa propre instruction littéraire, d'arriver à manier la langue française avec sûreté et la forme poétique en bon ouvrier. Il s'est même trouvé que le sonnet, ce genre que Boileau déclarait difficile entre tous, est le moule poétique qui l'a le plus attiré. La famille, la patrie, l'art, la nature inspirent tour à tour M. Frédéric Bataille, et, si son inspiration est souvent un peu courte, elle est toujours sincère et généreuse, souvent fraiche et délicate. Personne ne lira ce recueil sans éprouver pour l'auteur de l'estime et de la sympathie.

Charles Bigot.

LECTURES VARIÉES

Sur l'Esthétique de la décoration[1].

Des impressions produites par les différentes sortes de lignes.

Il convient d'observer que chaque sorte de ligne produit sur notre esprit une impression suffisamment précise, pour qu'on puisse lui reconnaître une signification sentimentale particulière. Cette impression, il faut bien l'avouer, échappe souvent à l'analyse. Nous ne sommes plus ici dans le domaine de la pure logique, où tout s'explique et se déduit. Nous sommes sur le terrain de l'art, c'est-à-dire du sentiment, où les émotions sont plus faciles à percevoir qu'à définir.

Bornant nos observations aux lignes fondamentales, nous constaterons que la ligne droite, soit qu'on l'envisage dans son acception morale, soit, au contraire, qu'on tienne seulement compte de sa disposition physique, évoque partout et toujours des idées de rectitude, de fermeté, de résistance, qu'on n'attribuera jamais à une ligne courbe, emblême par excellence de la souplesse et de la flexibilité. C'est là, au surplus, une sorte d'axiome admis depuis l'antiquité la plus haute... Il est certain, en outre, qu'une ligne courbe décrivant ponctuellement sa trajectoire, — si l'on peut parler de la sorte, — évoque des idées de régularité, de noblesse, de majesté, que ne provoquera jamais la contemplation d'une ligne brisée, laquelle, procédant par saccades et par soubresauts, donne assez bien, lorsqu'elle est continue, l'illusion que produit toujours en nous la contemplation de la ligne ondoyante ou serpentine, c'est-à-dire l'impression du mouvement et par conséquent de la vie.

Qui de nous, en visitant ces admirables nefs du moyen-âge, dont les multiples piliers s'élancent vers le ciel avec une incomparable hardiesse, n'a senti un monde de pensées mal définies bouillonner en soi, une émotion à la fois tendre et poignante le pénétrer et l'étreindre? Qui de nous, à la contemplation de ces longues et frêles colonnettes, qui semblent monter indéfiniment, et qui, après s'être allongées, étirées, consentent comme à regret à se joindre en une voûte aiguë, qu'on dirait située à des hauteurs vertigineuses, qui de nous ne s'est trouvé envahi par une sorte d'extase mystérieuse, par une douce poésie d'un charme indéfinissable.

Qui de nous, en été, assis sur la plage et contemplant l'éternelle

1. Extrait, avec l'autorisation de l'éditeur, de *la Décoration*, par Henry Havard. (Les arts de l'ameublement.) Paris, Ch. Delagrave.

horizontalité de la mer, n'a éprouvé une quiétude bienfaisante et n'a senti un calme progressif qui s'emparait de tout son être, adoucissant les préoccupations, estampant les souvenirs, et plongeant notre cerveau dans une bienfaisante atonie, dans une torpeur reposante? Qui de nous n'a vu cent fois les gens de la côte, marins, pêcheurs, douaniers, stupéfiés par ce même spectacle et demeurant des heures entières les yeux fixés sur la nappe infinie, sans témoigner le besoin de prononcer une parole, d'échanger une pensée?...

Ainsi, sans avoir une perception nette du phénomène qui se produit en nous; sans que nous ayons conscience de ces émotions si contradictoires, il suffit de la contemplation persistante des longues horizontalités pour apaiser notre esprit et le pénétrer d'un vague sentiment de stabilité, de durée, de repos; alors que la vue des lignes verticales, développant en nous des impressions toutes contraires, donne naissance à une inquiétude vague, et, entraînant à la fois notre regard et nos pensées vers des espaces mal définis, nous dispose à un doux mysticisme teinté de poésie.

C'est là une double constatation dont le décorateur intelligent peut tirer un puissant parti. Qu'on ne parle pas, en effet, de la grandeur du spectacle ou de la sainteté du lieu. Une rue interminable, avec ses rangées de maisons toutes semblables et soigneusement alignées, produit la même impression stupéfiante que l'Océan. Une montagne, un obélisque, un donjon, nous émeuvent presque autant qu'une église. Contemplez une colonne renversée: votre esprit ne songera point à s'émouvoir. Redressez-la, soudain une certaine émotion succédera à votre placidité antérieure.

S'il suffit de considérer une ligne horizontale comme celle que présente la mer, ou la verticalité d'un mât, d'une colonne, d'un obélisque, etc., pour éprouver une impression assez vive et très particulière, on remarquera que cette impression augmente d'intensité à mesure que les lignes verticales ou horizontales se font plus nombreuses et que, s'étendant parallèlement, elles constituent un faisceau plus fourni. C'est ce que les architectes du moyen âge ont admirablement compris. Aussi, voulant accroître l'effet produit sur l'imagination de la foule par les lignes verticales de leurs édifices, ont-ils pris soin de multiplier celles-ci, alors qu'ils morcelaient avec acharnement les lignes horizontales.

Entrez dans une de nos cathédrales du quatorzième siècle, supprimez par la pensée les seize colonnettes qui enveloppent chaque pilier; rendez à la partie inférieure de celui-ci sa forme normale et primitive, brutale et carrée; laissez, au contraire, les lignes horizontales s'étendre sur le nu des murailles et former de larges plates-bandes: la signification de l'architecture deviendra très différente... Au lieu de regarder la mer vide et infinie, contemplez l'Océan chargé d'une flotte dont les longs mâts découpent l'horizon, et vous éprouverez pareillement une sensible atténuation de l'impression première.

Plus un bâtiment a d'ouvertures, plus il a un caractère de gaîté.

Depuis longtemps on a constaté que la gaîté d'une pièce, d'un appartement, d'un édifice, d'une façade, est en raison directe du nombre de ses ouvertures.

Evoquez par la pensée une construction aveugle, sinon sans portes, du moins sans fenêtres. Son aspect ne manquera pas d'être austère, rébarbatif, impressionnant à contempler. Les antiques donjons, la prison d'Aix en Provence, dessinée par le célèbre Leroux; celle de Mazas, œuvre des architectes Gilbert et Lecointe; celle de la Santé, construite par M. Vaudremer, montrent avec une éloquence indiscutable quel caractère mélancolique la prédominance des pleins sur les vides peut imprimer à un bâtiment. Les anciennes barrières de Paris, malheureusement démolies en partie, constituaient, dans ce genre, des ouvrages accomplis. « Un philosophe qui aurait voulu habituer les esprits à l'abolition des octrois, écrit M. Charles Blanc (*Grammaire des arts du dessin*, p. 104), n'eût pas mieux conçu son architecture. De quelque point de l'horizon qu'il se dirigeât sur Paris, le marchand, du plus loin qu'il apercevait ces pleines et lourdes murailles, ces portes basses flanquées de colonnes trapues, et ces très rares fenêtres par où il se sentait surveillé, songeait tout de suite à payer la rançon de l'industrie et du travail. Partout l'architecte avait atteint son but en variant l'application d'un même principe. »

Maintenant procédons à l'inverse et imaginons un vaste bâtiment criblé de fenêtres. Sa façade affectera certainement un aspect particulièrement joyeux. A l'intérieur, l'impression de gaîté ne sera pas moins vive. Les fenêtres nombreuses, en effet, ne se bornent pas à chasser la tristesse en versant des torrents de lumière. Elles augmentent le caractère accueillant des pièces, par les communications qu'elles ouvrent avec l'extérieur. Un sage l'a dit : « La plupart de nos idées joyeuses nous viennent des autres. » C'est ce qui explique comment les portes concourent, elles aussi, et presque dans la même mesure que les fenêtres, à ce précieux résultat. Leur bienfaisante influence se comprend sans effort.

Ce mur qui nous enveloppe de toutes parts forme un rempart entre nous et le monde. Il nous isole, et l'isolement est dans la vie un élément de tristesse et d'austérité. Percez ce mur, chaque fenêtre, chaque porte que vous ouvrirez sera une facilité nouvelle pour entrer en relation avec la société qui nous entoure. Voilà pourquoi la gaîté d'une pièce, d'une maison, d'un édifice, se proportionne au nombre de ses ouvertures, et l'impression morale, dans ce cas, domine si bien le caractère physique, que, dans la contemplation de cette façade que nous évoquions à l'instant, les vides font généralement des trous noirs sur le mur blanc. Ils devraient donc attrister cette blancheur joyeuse, et c'est le sentiment contraire qu'on éprouve à les contempler.

Un exemple bien frappant de cette impression singulière nous est,

au surplus, fourni par un monument parisien. Le Panthéon était autrefois percé de vastes fenêtres, qui ont dû être aveuglées pour assurer la solidité de l'édifice. La trace de ces fenêtres anciennes est encore visible, en sorte qu'avec un peu d'imagination il devient facile de se figurer ce qu'était ce superbe édifice dans son état primitif. Qu'on restitue par la pensée ces ouvertures, et l'aspect général change immédiatement. Le chef-d'œuvre de Soufflot perd en partie cette majestueuse austérité qui lui donne un si grand caractère.

Alfred de Vigny. — Son entrée à l'Académie française [1].

Le triomphe de *Chatterton* (1835) consacra définitivement la renommée littéraire d'Alfred de Vigny. Pour un grand nombre d'esprits éclairés, il marchait à quelques pas de Lamartine et dépassait Hugo. La prééminence de celui-ci, indiscutée au sein du clan romantique, était, en effet, loin de s'imposer au dehors; mais l'astre de l'auteur d'*Hernani* a été si éblouissant par la suite, qu'on a peine à se figurer aujourd'hui combien il fut lent à se lever, et qu'après quinze années de cours son éclat paraissait trouble encore aux meilleurs yeux.

S'il fallait d'ailleurs une preuve de l'ombrage que, dans le Cénacle même, le prestige croissant de Vigny portait à Hugo, on en trouverait une assez plaisante dans l'hostilité que celui-ci voua dès lors à son concurrent trop heureux. Au lendemain de la représentation d'*Othello*, (1829), leur amitié s'était brusquement rompue. Or, cinq ans plus tard, réunissant en volume ses articles de critique littéraire, Hugo rencontra sous sa main les pages charmantes et enthousiastes qu'il avait consacrées en 1823 au poème d'*Eloa*. On y lisait entre autres choses : « Ces réflexions nous amènent naturellement à l'auteur d'*Eloa*. Si jamais composition littéraire a profondément porté l'empreinte ineffaçable de la méditation et de l'inspiration, c'est ce poème. Une idée morale, qui touche à la fois aux deux natures de l'homme; une leçon terrible donnée en vers enchanteurs; une des plus hautes vérités de la religion et de la philosophie, développée dans une des plus belles fictions de la poésie; l'échelle entière de la création parcourue depuis le degré le plus élevé jusqu'au degré le plus bas; une action qui commence par Jésus et se termine par Satan; la sœur des anges entraînée par la curiosité, la compassion et l'imprudence, jusqu'au Prince des réprouvés; voilà ce que présente *Eloa*, drame simple et immense, dont tous les ressorts sont des sentiments; tableau magique qui fait graduellement succéder à toutes les teintes de lumière toutes les nuances de ténèbres; poème singulier qui charme et qui effraie! »

1. Extrait, avec l'autorisation de l'éditeur, de *Alfred de Vigny*, par Maurice *Paléologue*. (Les Grands écrivains français.) Paris, Hachette, 1891.

Publier à nouveau un pareil dithyrambe, c'eût été, de gaîté de cœur, travailler encore à exalter son rival. Comment d'autre part se résigner à sacrifier un morceau de style aussi achevé et tant de belles antithèses? L'envie rend ingénieux; voici donc de quel procédé l'auteur s'avisa. Sous le titre d'*Idées au hasard*, il publia les passages principaux de l'article, après en avoir soigneusement effacé le nom de son rival, et, comme la nature enlevait tout sens à l'une des phrases, il remplaça simplement les mots de « Vigny » et d' « *Eloa* » par ceux de « Milton » et de « *Paradis perdu* ». A vingt années de distance, sa rancune durait toujours, et, dictant ses souvenirs, il avait encore la petitesse de substituer, en désignant les témoins qui l'avaient assisté jadis à son mariage, le nom de Soumet à celui d'Alfred de Vigny.

D'autres rivalités allaient bientôt accroître encore le dissentiment des deux poètes. Lorsque, au mois de novembre 1836, Victor Hugo fit connaître son dessein de se porter candidat à l'Académie, un des organes littéraires les plus importants parmi ceux dont les sympathies étaient acquises aux idées nouvelles, la *Revue de Paris*, lui opposa immédiatement les titres de Vigny. « Nous regrettons, disait-elle, de voir M. Hugo s'aventurer dans une voie où l'égarent d'officieux mensonges. Pour se dresser sur son pavois, il faudrait qu'il eût au moins une royauté reconnue, et nous pourrions citer plus d'un écrivain capable de la lui disputer... Si l'on pesait d'une main impartiale les titres réels de l'auteur des *Chants du crépuscule* et ceux de l'auteur d'*Eloa*, nous voudrions bien voir lequel des deux l'emporterait. »

Mais, en 1836, l'heure n'était sonnée ni pour Victor Hugo ni pour Alfred de Vigny d'entrer à l'Académie. Quatre ans plus tard, Hugo trouvait closes encore les grandes portes de bronze; un évêque lui était préféré, et la *Revue des Deux Mondes* indignée s'écriait avec justice : « Comment! l'Académie croit devoir aller chercher ses membres parmi les plus hauts dignitaires de l'Eglise et de la diplomatie, quand, pour réparer ses pertes, elle a parmi ses frères en littérature et en poésie des hommes tels que Victor Hugo, Ballanche, Sainte-Beuve, Alfred de Vigny. Augustin Thierry, Mérimée, Alfred de Musset, Alexandre Dumas, Jules Janin, Ampère, Edgar Quinet, Philarète Chasles? »

Cinq ans plus tard seulement, Victor Hugo parvenait à forcer l'entrée de l'acropole académique. Mais aussitôt la brèche se refermait derrière lui, et la phalange romantique s'y brisait à nouveau. Trois fois, en 1841, en 1842, en 1844, Alfred de Vigny en était repoussé. Cette dernière année pourtant, Sainte-Beuve et Mérimée réussissaient à se glisser dans la place, et le 8 mai 1845, l'auteur de *Chatterton* y pénétrait à son tour.

De la part de ses compagnons littéraires, il n'avait guère reçu de secours; car, dans les vives compétitions de ces dernières années, la mystique alliance du Cénacle avait achevé de se rompre. Qu'ils étaient loin les beaux jours de 1829! Le souvenir même s'en était effacé dans

les cœurs... Du côté des *anciens* de l'Académie, Alfred de Vigny, malgré les qualités de mesure et de délicatesse qui l'isolaient dans l'école romantique, n'avait pas rencontré de moindres difficultés. Le *Journal d'un poète*[1] contient, à cet égard, d'amusants souvenirs, et la relation des démarches et visites dont, selon l'usage, Alfred de Vigny avait dû s'acquitter, forme l'un des chapitres les plus curieux du recueil. Quelques figures entre autres s'y dessinent avec un bien vif relief. C'est, par exemple, Chateaubriand dans sa pose éternelle, et qui, comme s'il eût été interrompu creusant sa tombe, répond solennellement à son visiteur : « Nous avons trop vécu ; les hommes de mon temps doivent vous faire place, messieurs ; c'est juste ; nous devons disparaître de la scène, nous l'avons occupée trop longtemps. Je suis prêt, je suis tout prêt, moi : la Providence n'a qu'à ordonner. »

C'est aussi M. Thiers, gai, alerte et gracieux, mais très politique jusque dans sa bienveillance. C'est M. Molé, froid, ironique et persifleur. Mais le morceau le plus piquant est le récit de la visite à Royer-Collard, une vraie scène de fine comédie. Retenu dans l'antichambre, Alfred de Vigny voit venir à lui le vieux et rogue doctrinaire, « la tête chargée d'une vieille perruque noire, et enveloppé de la robe de chambre de Géronte avec la serviette au col du *Légataire universel* ». Et le dialogue suivant s'engage entre eux :

« Royer-Collard. — Monsieur, je vous demande bien pardon, mais je suis en affaire et ne puis avoir l'honneur de vous recevoir : j'ai là mon médecin.

Alfred de Vigny. — Monsieur, dites-moi un jour où je puisse vous trouver seul, et je reviendrai.

Royer-Collard. — Monsieur, si c'est seulement la visite obligée, je la tiens comme faite.

Alfred de Vigny. — Et moi, monsieur, comme reçue, si vous voulez ; mais j'aurais été bien aise de savoir votre opinion sur ma candidature.

Royer-Collard. — Mon opinion est que vous n'avez pas de chances... *(Avec un certain air ironique et insolent :) Chances !* n'est-ce pas ainsi qu'on parle à présent? D'ailleurs, j'aurais besoin de savoir de vous-même quels sont vos ouvrages ; car je ne lis rien de ce qui s'écrit depuis trente ans ; je l'ai déjà dit à un autre... »

La réception d'Alfred de Vigny eut lieu le 29 janvier 1846... Le discours qu'il prononça dans cette circonstance fut, pour ainsi dire, le dernier acte public de sa vie littéraire.

1. C'est le titre sous lequel ont été publiés, en 1867, quelques fragments du journal intime d'Alfred de Vigny, dont le manuscrit se trouve entre les mains de M. Louis Ratisbonne.



LA PRESSE ET LES LIVRES

AU SORTIR DE L'ÉCOLE. — Dans le journal *le Dix-neuvième Siècle*, M. Millerand signale deux œuvres excellentes, dues à l'initiative de deux instituteurs de Paris, qui ont pour objet de suivre l'enfant au sortir de l'école en prolongeant sur lui pendant quelques années encore l'influence bienfaisante de ses maîtres.

« Le jour où il sort de leurs mains, entre douze et quatorze ans, n'est-il pas à craindre qu'au contact des fréquentations mauvaises, dans la rude bataille où il est jeté si jeune, il ne perde bien vite le mince gain moral et intellectuel dont son séjour à l'école l'avait doté? La misère le guette, et le vice et les tentations de tout genre et de toute forme qui stationnent au coin des rues d'une grande cité. Quelle protection pour le pauvre malheureux contre ces multiples périls? La famille ne lui offre trop souvent qu'un bien éphémère refuge.

Ainsi s'explique la criminalité croissante et si inquiétante des jeunes gens. N'y a-t-il pas des précautions à prendre, des barrières à élever contre le développement de ce péril social?

Un modeste instituteur de la ville de Paris, M. Jules Cuvillier, frappé de la grandeur du mal et de la rapidité de ses progrès, s'est posé la question, et il y a trouvé une réponse.

Sur son initiative, un patronage laïque a été fondé dans le douzième arrondissement. Voici qu'il commence à fonctionner, grâce au concours, à la bonne volonté de quelques citoyens dévoués.

Son but est de grouper, tous les dimanches et jours fériés, les jeunes gens, apprentis et employés, dans des locaux où on leur aura préparé des occupations agréables et utiles pour remplir le vide de leurs loisirs.

Des promenades aux environs, des visites dans les musées, dans les grandes usines, seront organisées à leur intention. Des conférences sur des sujets choisis leur seront faites. Ils pourront se livrer à la gymnastique, au tir, à l'escrime. C'est l'école qui continue, mais appropriée à leur âge, à leur situation nouvelle, à leur besoin d'indépendance.

En même temps que cette société se constituait, une autre se formait qui, pour différente qu'elle paraisse, n'en est pas moins inspirée par des considérations analogues et poursuit un but presque identique.

C'est encore un membre du corps enseignant parisien à qui revient l'honneur de cette fondation. M. Picard, directeur de l'école primaire

de la rue d'Aligre, a eu l'heureuse idée de doter l'école élémentaire d'une institution qui, jusqu'à ce jour, avait été le lot exclusif des établissements d'enseignement secondaire et de quelques écoles supérieures.

Sous son inspiration s'est créée l'Association amicale des anciens élèves de l'école primaire de la rue d'Aligre. Elle compte déjà trois cents membres. Son but est de rattacher à l'école ses anciens élèves.

Elle joue pour une école le rôle que le patronage laïque se propose de remplir pour tout l'arrondissement. Les deux sociétés sont ainsi destinées à s'appuyer et à se servir dans l'œuvre commune qu'elles entreprennent.

L'Association amicale de l'école de la rue d'Aligre réunit, par une heureuse conception, les parents aux enfants. Elle convie les uns et les autres à ses réunions, à ses promenades, et ce ne sont pas toujours les enfants qui en retirent le plus de profit.

Elle vise aussi un but plus directement utilitaire : elle suit les anciens élèves de l'école au moment où ils la quittent. Elle se propose de les aider à se placer, à l'heure où un appui bienveillant est parfois si nécessaire et si utile.

Le patronage laïque se propose également cet objet pour tous les enfants de l'arrondissement. Il aspire à être entre les patrons et les jeunes gens en quête d'emploi un intermédiaire d'autant plus autorisé qu'il est désintéressé.

On devine quels services peuvent rendre de telles associations dans des arrondissements populeux et industriels. En suivant l'enfant au sortir de l'école, en l'aidant à se garer du vice et de la misère, elles accomplissent œuvre de préservation sociale autant que d'humanité.

Puisse le succès récompenser de si louables efforts et leur exemple susciter beaucoup d'imitateurs. »

MONOGRAPHIE DES ÉCOLES COMMUNALES DE LYON DEPUIS 1828 JUSQU'EN 1890, par M. *Janicot;* Lyon, 1891. — Sous ce titre vient de paraître à Lyon un fort volume de 400 pages in-8°. L'auteur est M. Janicot, surveillant des travaux scolaires. En tête se trouve une remarquable préface résumant l'histoire de l'instruction populaire depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Elle est due à la plume de M. Victor Clavel, professeur à la Faculté des lettres de Lyon et depuis longtemps tour à tour conseiller municipal et adjoint au maire de Lyon.

Dans cette longue monographie, l'auteur prend chacune des écoles communales de Lyon à son berceau et la suit dans toutes ses transformations. Aucun point n'est omis. Tout y est étudié avec soin, les constructions scolaires, leur aménagement, leur accroissement, le personnel, la succession des maîtres, etc. Personne n'était mieux qualifié pour ce travail que M. Janicot qui, par ses fonctions, est appelé depuis vingt ans à présider à cette évolution. Ce livre offre à la fois un intérêt historique et un intérêt pédagogique. Il est en réalité 'histoire de l'enseignement primaire dans la seconde ville de France

l'histoire de sa marche, de ses luttes, de ses progrès pendant les soixante dernières années. Il serait à désirer que cet exemple fût suivi par toutes nos grandes villes. A. L.

LE SOCIALISME MODERNE, par *Maurice Block*, membre de l'Institut; 1 volume in-12, Hachette et Cie, 1891. — *Le Socialisme moderne!* Eh! que vient faire, dira-t-on peut-être, le socialisme dans la *Revue pédagogique?* Mon Dieu! oui. C'est de la question sociale que nous allons dire ici quelques mots. Faut-il donc s'en étonner? Au nombre des matières d'enseignement que comprend, aux termes mêmes de la loi, le programme de l'instruction primaire publique en France, nous trouvons inscrites « quelques notions usuelles d'économie politique ». Sans doute, ce n'est pas dans l'école élémentaire, avec des enfants de six à treize ans, qu'on peut songer à aborder de tels sujets; mais dans les écoles normales, en présence de jeunes gens de seize à dix-neuf ans qui seront demain des instituteurs, dans les écoles primaires supérieures devant des élèves sur le point d'entrer dans les carrières agricoles, industrielles et commerciales, il est bon que le maître n'hésite pas à parler de quelques-uns de ces problèmes économiques qui, en notre temps, préoccupent si vivement les penseurs, les hommes politiques, les philanthropes, ainsi que la grande masse de ceux qui travaillent et produisent. Ces questions, l'écolier d'aujourd'hui, qui sera le citoyen de demain, devra nécessairement s'en inquiéter, quand ce ne serait que le jour où, exerçant ses droits d'électeur, il ira déposer dans l'urne son bulletin de vote. Est-il sage de les lui laisser systématiquement ignorer jusqu'à son entrée dans la vie? Veut-on qu'il n'apprenne à les connaître que par les théories développées dans son journal, ou par les discours débités devant lui dans une réunion publique ou dans un cercle? Evidemment non; et aujourd'hui, alors que les questions sociales sollicitent chaque jour plus vivement l'opinion publique, le professeur d'école normale, le professeur d'école primaire supérieure doivent, en donnant aux jeunes gens qui les écoutent des explications, des idées justes, chercher à les préserver par avance contre le danger des utopies et des sophismes. C'est là un complément indispensable au programme d'instruction civique; et même, à certains égards, ne peut-on pas dire que c'en est une partie intégrante?

Mais, il faut l'avouer, cette partie de la tâche du maître est fort délicate. Dès qu'en matière d'économie politique il sort des généralités pour aborder le domaine des applications et des faits, il met le pied sur un terrain dangereux : rien de plus aisé que d'y faire un faux pas ou d'y tomber dans quelque piège. Aussi ne doit-il s'y aventurer qu'avec un guide sûr. C'est pourquoi, lorsque paraît un livre dont, pour cet enseignement difficile et scabreux, nos professeurs peuvent faire utilement emploi, nous croyons leur rendre service en le leur faisant connaître. A cet égard, le *Socialisme moderne*, que vient

de publier M. Maurice Block, est parmi les ouvrages qu'il convient de signaler.

Le petit volume de M. Maurice Block doit être rangé au nombre des ouvrages de vulgarisation. Plusieurs des questions qu'il aborde ne sont guère approfondies, et certes les docteurs du socialisme trouveraient en le lisant que l'auteur, en bien des endroits, pour réfuter leurs théories les plus chères, s'en tire, en fait d'arguments, à trop bon marché. Mais pour nous, qui avec nos élèves n'avons pas à nous lancer dans la haute science économique, cette sobriété même d'argumentation n'est pas pour nous déplaire. En parcourant le livre de M. Block, ce n'est pas à un doctrinaire, à un philosophe abstrus que nous avons affaire ; il semble que nous cheminions avec un homme de bon sens et d'expérience qui, sur quelques-unes des questions sociales les plus fréquemment discutées de nos jours, par exemple sur l'origine et la légitimité de la propriété, sur le capital, les salaires, les rapports des patrons et des ouvriers, le crédit, nous donne, en causant, son opinion simplement, sans prétention, d'un ton familier, presque bonhomme, non sans malice et bonne humeur. Aussi trouvera-t-on dans la lecture de ce petit ouvrage autant d'agrément que de profit. F. M.

De l'application des appareils de projection a l'enseignement de la géographie, par *J. Poruba*. — J'ai été particulièrement heureux de trouver dans le volume du neuvième congrès des géographes allemands, tenu à Vienne en 1891, une communication de M. Poruba, concordant avec les idées que j'ai émises déjà au congrès international de géographie de Paris en 1889, et, la même année, dans le rapport qui m'avait été demandé à l'occasion de l'Exposition universelle sur les progrès de la géographie dans l'enseignement primaire. Comme moi, M. Poruba a été frappé de ce qu'il y a de vain et d'artificiel dans une méthode soi-disant intuitive qui n'aurait pour objet que l'intelligence des cartes, c'est-à-dire d'une abstraction, en la préparant par l'intelligence des plans de l'école ou de la commune, autres abstractions. Aux yeux de M. Poruba, cela revient exactement au même que si, pour la musique, on apprenait à lire les notes, sans jamais chanter ni jouer un air. Comme moi, M. Poruba demande donc que l'on fasse, dans l'enseignement de la géographie, une large place aux images les plus voisines de la réalité qui se puissent trouver, c'est-à-dire aux photographies. Actuellement, plus un livre de géographie est d'ordre relevé, et mieux il est illustré; je ne songe pas à m'en plaindre, mais je considère que, bien au contraire, plus un livre de géographie est élémentaire et plus grande devrait être la place faite aux illustrations bien choisies.

J'en viens même à concevoir, pour les débutants, un enseignement sans carte et presque sans texte, d'où l'on tirerait un tout autre profit que des cartes décharnées, des formules et des énumérations dont se

composent la plupart des *années préparatoires* de géographie, actuellement employées dans l'enseignement primaire.

Il va sans le dire que les illustrations soumises aux enfants doivent être, si l'on veut qu'elles produisent tout l'effet possible, de dimensions aussi grandes que possible, et alors, on se trouve en présence de difficultés d'ordre matériel qu'on ne saurait trop comment surmonter, si l'on n'avait la ressource des projections préconisées par M. Poruba. On sait tout l'emploi qu'on en fait déjà dans les conférences publiques; il n'y a guère aujourd'hui à Paris de séance de la Société de géographie dont le programme ne se termine par la formule devenue presque rituelle : *projections à la lumière oxhydrique, par M. Molteni.* La Soriété de géographie de Paris et M. Molteni ont ainsi réuni, chacun de leur côté, un grand nombre de clichés photographiques destinés aux projections; la première en prête, le second en vend, et, pour peu qu'on dispose de salles où les projections soient possibles, il est déjà permis d'en faire profiter, dans une certaine mesure, l'enseignement de la géographie.

J'ai déjà signalé la belle installation du collège Chaptal. Au Havre, et M. Poruba s'est appuyé sur cet exemple, il y a, depuis 1880, une association subventionnée par la ville et le département, qui a pour objet de développer l'enseignement intuitif à l'aide des projections. Toutes les écoles du Havre ont aujourd'hui des appareils de projections, et l'association y fait circuler ses collections de photographies qui embrassent, du reste, beaucoup d'autres matières d'enseignement que la géographie. A Berlin, la société *Urania* poursuit depuis trois ans un objet analogue. A Vienne, dans l'école secondaire où M. Poruba enseigne l'histoire et la géographie, une première tentative du même genre a été faite par l'installation d'une lampe électrique à projections extrêmement puissante.

Ainsi la méthode des projections lumineuses a déjà fait ses preuves, et c'est justement parce qu'elle les a faites que M. Poruba la préconise et en demande la rapide extension. Il a constaté, et ce que j'ai vu au collège Chaptal confirme absolument son dire, que la nécessité de faire l'obscurité dans la salle pouvait se concilier avec les exigences de la discipline. D'abord l'obscurité n'est pas absolue, puis l'image éclairée réfléchit dans la salle une partie de sa propre lumière, et le contact entre le professeur et les élèves ne se trouve à aucun moment supprimé. D'autre part, il n'y a pas de perte de temps, car le professeur peut aussi se servir de sa lampe pour projeter des cartes ou des croquis, et l'on regagne ainsi ce que l'on pourrait perdre d'un autre côté. Aussi bien, même si ce procédé ne pouvait s'accommoder chez nous du peu de temps consacré à la géographie, ce ne serait là qu'une objection de second ordre du moment qu'on serait assuré d'obtenir de meilleurs résultats.

Je ne suivrai pas M. Poruba dans la description des divers moyens d'éclairage qu'il examine successivement. Je remarquerai seulement

que le moins cher me paraît encore bien coûteux pour nos écoles primaires. M. Poruba me semble du reste avoir eu en vue surtout des écoles secondaires, et des écoles situées dans des villes riches où le gaz ou bien l'électricité sont sous la main. Moi, je pense surtout aux plus petites écoles des villages les plus perdus. C'est là surtout que je voudrais voir employée la lanterne magique : c'est là que l'isolement et la pénurie de livres rend le plus nécessaires des images grandes et bien nettes, qui fournissent aux enfants une provision choisie d'images et d'idées. Or, si j'en excepte le procédé à la lumière solaire, dont on ne peut faire d'ailleurs qu'un usage très intermittent, l'appareil d'éclairage le moins coûteux dont parle M. Poruba revient encore à 125 francs. Il faudrait encore ajouter à ce prix celui d'un fonds indispensable de clichés transparents. Car le système de circulation employé au Havre ne permet qu'un enseignement intermittent et n'est en même temps possible que dans une ville. On en arrive ainsi à la conclusion qu'où ce procédé d'enseignement rendrait le plus de services, c'est justement là qu'il est le plus difficile à établir.

Je n'en suis pas moins convaincu que cette difficulté est surmontable. Elle l'est surtout si l'on ne considère pas la méthode des projections comme un simple moyen d'amusement. Même comme cela elle ne serait pas à dédaigner; si elle sert à un véritable enseignement, elle peut rendre des services inestimables. A Chaptal, il m'a semblé qu'on l'employait un peu trop hors classe. Le professeur fait ses leçons sans s'en préoccuper. Tous les mois, on réunit la classe dans l'amphithéâtre des projections, et, sans que le professeur soit là, on fait défiler devant elle des images se rapportant aux parties du cours qu'il a traitées. On les accompagne, certes, de petits commentaires, mais cela revient en somme à peu près au même que si, dans la Géographie de Reclus, le texte et les illustrations se vendaient à part, et qu'on regardât les secondes seulement après avoir fini le premier. Ce n'est même pas tout à fait cela, car à côté de gravures purement décoratives, il y a dans Reclus une ample provision d'images, de cartes et de cartons tout à fait caractéristiques et démonstratifs. A Chaptal les photographies projetées ont surtout un caractère anecdotique. Je ne veux pas en faire un reproche à la direction, à laquelle il convient de laisser entier le mérite de son idée; je constate simplement que sa tentative étant isolée, elle a dû se contenter des photographies qu'elle a pu se procurer, probablement chez M. Molteni.

Si la méthode se vulgarisait, ou plutôt pour qu'elle se vulgarisât, il faudrait qu'un choix fût fait très judicieusement, et que sans proscrire les photographies de curiosité et d'agrément, surtout si elles représentent de grandes et belles choses, on se préoccupât d'en réunir une collection où chacune personnifierait quelque idée essentielle ou importante ou seulement intéressante d'un enseignement combiné justement en vue de l'emploi des images projetées.

M. Torres Campos qui, à Madrid, fait un large emploi des photogra-

phies pour la géographie, se plaignait à moi tout récemment que celles dont il pouvait disposer, et elles sont aussi nombreuses que belles, ne fussent pas assez géographiques. A côté du plaisir de montrer à ses élèves la cathédrale de Cordoue, la Cour des lions ou l'Assomption de Murillo, il aurait voulu se procurer celui de rendre saisissantes par l'aspect ses descriptions de *parameras*, de *vegas*, de *despoblados*. Il faudrait donc se préoccuper avant tout de réunir une collection de vues vraiment géographiques, représentant des aspects généraux ou des accidents caractéristiques, dont la vue fît la lumière dans les imaginations et les intelligences. On a remarqué que les voyages géographiques faits pendant les vacances par certaines écoles de la ville de Paris avaient été beaucoup plutôt des voyages de touristes, et que l'on aurait pu, tout en leur laissant leur libre allure, les rendre, au point de vue spécial de la géographie, beaucoup plus méthodiques. C'était là l'observation que suggéraient la plupart des récits faits après coup par les jeunes voyageurs. Il n'en eût pas été ainsi si, au lieu de l'enseignement tel qu'il continue à se donner, et où la carte et la nomenclature jouent toujours le rôle prépondérant, les élèves avaient été familiarisés de longue date avec un enseignement méthodique par l'image. A tout le moins, leurs maîtres et leurs guides n'auraient pas laissé se disperser leur attention, et sans prétendre, ce qui serait absurde, leur fermer les yeux à tout ce qui n'aurait pas servi leur propos, ils les auraient aidés à faire, dans la foule innombrable d'images tourbillonnant dans leur souvenir, un choix judicieux et instructif. Pour les voyages en classe à l'aide des projections, il faut tirer parti de ces observations. C'est là, en dehors de la question d'installation matérielle et de dépense, une condition indispensable pour que la méthode puisse se vulgariser. Il faut qu'elle soit très délibérément scientifique et pédagogique.

P. DUPUY.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de février 1892.

Les chemins de fer, par *C. Mayer* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, 1892, in-12.

Le département de la Somme, par *A. Mossier* (La France par départements). Paris, Picard et Kaan, 1892, in-12.

Le département du Nord, par *Merchier et Bertrand* (même collection). Ibidem, in-12.

Le département de la Seine-Inférieure, par *Garsault* (même collection). Ibidem, in-12.

Le département de l'Isère, par *F. Vernay* (même collection). Ibidem, in-12.

Le département de la Creuse, par *A. Mathieu* (même collection). Ibidem, in-12.

Le département de Saône-et-Loire, par *A. Belot* (même collection). Ibidem, in-12.

Paris et le département de la Seine, par *A. Delapierre* (même collection). Ibidem, in-12.

Les Saisons et les Mois. Leçons de choses, par *Cuissart et Cavayé*. Ibidem, in-12.

Fleurs de pensées, par *H. Robert*. Paris, Dentu, 1890, in-12.

L'Asie. Choix de lectures de géographie, par *L. Lanier. Deuxième partie: Indes orientales, Indo-Chine, Empire Chinois, Japon*. Paris, Belin frères, 1892, in-12.

Agnosticisme. Essai sur quelques théories pessimistes de la connaissance, par *E. de Roberty*. Paris, Alcan, 1892, in-12.

Histoire de Meulan, par *E. Réaux*. Meulan, 1868, in-12.

Glanures grammaticales, par *J. Bastin*. Namur, 1891, in-12.

Adieux des instituteurs et institutrices du département de la Manche à leur cher et regretté inspecteur d'académie, M. W. Marie-Cardine. 18 janvier 1892, Saint-Lô, broch. in-12.

Les machines électriques à influence. Exposé complet de leur histoire et de leur théorie, par *John Gray. Traduction G. Pellissier*. Paris, Gauthier-Villars, 1892, in-8°.

La Question du tour, par le Dr *H. Thulié*. Paris, broch. in-8°.

Les Enfants assistés de la Seine, par *le Dr H. Thulié*, Paris, 1887, in-4°.

Flore de la Thiérache et d'une partie du Laonnais, par *B. Riomet*. Toulouse, 1891, in-8°.

Langue classique universelle. Projet soumis au Congrès de Chicago, par *H. Robert*. Paris, Schiller, 1892, in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

LA DÉCLARATION DU NOUVEAU MINISTÈRE ET LES LOIS SCOLAIRES. — La déclaration lue aux deux Chambres le 3 mars, au nom du nouveau cabinet présidé par M. Loubet, contient le paragraphe suivant :

« Notre politique aura pour premier objet la défense de toutes les lois républicaines. Au premier rang de ces lois nous plaçons la loi militaire, loi de patriotisme et d'égalité, et la loi scolaire, source de tous les développements de l'esprit national et garantie fondamentale de la liberté des consciences. Nous en poursuivrons la ferme application. »

RÉPARTITION DES BOURSES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR PENDANT L'ANNÉE 1891. — Les boursiers de l'enseignement primaire sont placés dans les écoles nationales professionnelles et dans les écoles primaires supérieures. Le *Journal officiel* du 15 février dernier contient la liste des boursiers nommés dans ces différents établissements. Il fait précéder cette nomenclature d'un résumé statistique utile à connaître, et que voici :

I. — *Bourses dans les écoles nationales professionnelles.*

215 candidats ont pris part aux concours des bourses dans ces établissements. 110 ont été reconnus admissibles par les commissions départementales. Sur ce nombre, 60 ont été classés définitivement par la commission de revision des dossiers instituée au ministère par arrêté du 13 avril 1891.

57 bourses ont pu être accordées par le ministre; elles se répartissent ainsi :

53 bourses ou fractions de bourse d'internat;

4 bourses ou fractions de bourse d'entretien.

Les nouveaux boursiers ont été placés dans les trois écoles nationales de la manière suivante :

17 à l'école d'Armentières;

21 à l'école de Vierzon;

19 à l'école de Voiron.

II. — *Bourses dans les écoles primaires supérieures.*

A la suite des concours des 25 et 28 mai 1891, auxquels se sont présentés 3,593 aspirants (2,353 garçons et 1,240 filles), 1,670 candidats ont été déclarés admissibles (1,032 garçons et 638 filles).

Les crédits disponibles ont permis aux préfets d'accorder des bourses ou fractions de bourses de diverses catégories à 607 garçons et 431 filles.

Le tableau ci-dessous en donne la division par nature de bourse :

GARÇONS

Bourses et fractions de bourse	d'internat . . .	348
	familiales . . .	52
	d'entretien. . .	207
		607

FILLES

Bourses et fractions de bourse	d'internat . . .	219
	familiales . . .	71
	d'entretien. . .	141
		431

Sur les 604 garçons auxquels des bourses ont été concédées :
430 ont été placés dans des écoles primaires supérieures proprement dites;
96 ont été placés dans des écoles soumises au régime de la loi du 11 décembre 1880;
68 ont été placés dans des cours complémentaires;
13 ont été placés dans des établissements libres.
Sur les 431 filles nommées :
287 ont été placées dans des écoles primaires supérieures proprement dites;
24 ont été placées dans des écoles soumises au régime de la loi du 11 décembre 1880;
96 ont été placées dans des cours complémentaires;
24 ont été placées dans des établissements libres.

DEMANDES DE CONGÉ FORMÉES PAR LES DISPENSÉS MILITAIRES. — M. le ministre de la guerre a décidé, en ce qui concerne les demandes de congé formées par les dispensés militaires, qu'en aucun cas le médecin traitant ne saurait être admis à se prononcer sur l'état de santé de l'intéressé. L'administration doit, dès lors, choisir, sans exception aucune, un autre médecin, qui, dans l'examen dont il est chargé, doit être dégagé de tout esprit de partialité.

Mais il importe de ne pas oublier que le congé ne peut être accordé que sur l'avis conforme des deux médecins appelés à se prononcer, conformément à l'article 1022 du règlement du 23 novembre 1889, et qu'en cas de désaccord la demande du dispensé ne peut être accueillie.

COMPOSITION DES COMMISSIONS D'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE. — M. le ministre, dans une circulaire du 30 janvier 1892, a fait savoir à MM. les inspecteurs d'académie qu'il a décidé de revenir purement et simplement aux prescriptions de l'article 161 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887 aux termes duquel la présence

d'un seul inspecteur primaire est nécessaire dans la sous-commission du certificat d'aptitude pédagogique.

Une instruction ministérielle du 6 août 1888 avait établi que les examens oraux et pratiques du certificat d'aptitude pédagogique seraient subis par les candidats dans leur propre classe et devant un jury composé de deux inspecteurs primaires et d'un instituteur et d'une institutrice.

Le travail manuel dans les écoles de Paris. — Nous extrayons d'un rapport de M. Blondel au Conseil municipal de Paris les renseignements suivants :

« Le travail manuel scolaire doit, avant toutes choses, être considéré comme un moyen d'éducation générale; son but est d'exercer l'œil et la main, de rendre ces organes habiles, et non pas d'être un apprentissage du métier que l'enfant pourra exercer plus tard.

Le système exclusivement appliqué dans nos écoles jusqu'au commencement de 1891 ne correspond nullement à cette conception de l'enseignement manuel scolaire, car il manque absolument de méthode.

Tout exercice de travail manuel, pour posséder une valeur, doit avoir un rapport immédiat avec le dessin d'art ou géométrique. Il faut qu'il puisse être l'objet d'une mesure, d'un calcul, d'une évaluation de surface ou de volume. Les travaux auxquels sont habitués les élèves des écoles parisiennes, où seul le premier système d'enseignement manuel a été appliqué, n'ont point ce caractère.

Quel intérêt un élève peut-il trouver à prendre un morceau de bois d'assez grosse dimension et à promener dessus, sans souci des règles du métier, une varlope longue ou courte, jusqu'à ce que ce morceau de bois soit réduit à rien? Quelle décevante monotonie ne doit-il pas subir, lorsque, quittant l'atelier de menuiserie, il trouve un morceau de fer d'une certaine grosseur serré dans un étau et qu'il est condamné à user jusqu'au bout avec la lime? Je dis user à dessein, car on ne saurait appeler limer un exercice accompli en dehors de tous les principes de l'ajustage.

En résumé, avec l'ancienne mode, nos élèves sont réduits à faire des copeaux et de la limaille de fer. Tel n'est pas le but que se propose le Conseil municipal.

Un système nouveau a été appliqué depuis le commencement de cette année. Il est conforme au programme d'éducation générale. Il a pour but principal d'exercer l'œil et la main, et de donner à l'enfant une habileté utile. Il lui forme le goût en l'appliquant à un travail qui consiste en des reproductions, soit avec le bois, soit avec le fer, de dessins artistiques ou géométriques. Il se rattache intimement à l'enseignement général, car non seulement il familiarise les enfants avec l'usage des échelles, des cotes, et de la représentation perspective, mais encore il leur fournit l'occasion de se servir de ce qu'ils savent du système métrique et de se livrer à des exercices de calcul appliqué. Tout en n'ayant pas la prétention de remplacer l'apprentissage, ce système peut être considéré, par son caractère méthodique, comme une préparation indirecte à l'étude du métier.

Il y a en tout, à Paris, cent onze écoles pourvues d'ateliers de travail manuel. Quinze de ces écoles possèdent un atelier pour le bois et pour le fer. Dans les quatre-vingt-seize autres, on ne travaille que le bois.

L'essai du nouveau système, commencé avec l'année 1891, a été fait dans huit de ces cent onze écoles. Sur ces huit écoles, quatre ont des ateliers pour le bois et pour le fer; dans les quatre autres, on ne travaille que le bois.

Tous les enfants du cours supérieur et ceux du cours moyen doivent suivre l'enseignement du travail manuel.

Dans les écoles où l'ancien système est appliqué, une partie seulement des élèves de chaque classe y prend part.

Sur cinquante enfants dont se compose le plus souvent la classe, vingt-quatre seulement se rendent à l'atelier. Douze d'entre eux sont occupés à l'établi; les douze autres s'approchent du tour; mais, sur ces douze élèves, il y en a quatre qui travaillent. Les huit derniers regardent faire leurs camarades. Quant aux vingt-six autres enfants, ils se tiennent dans leur salle d'étude sous la surveillance de leur maître.

Avec le nouveau système, tous les élèves d'une même classe se rendent simultanément à l'atelier, sous la conduite de leur instituteur, qui s'intéresse directement à leur travaux. La moitié de ces enfants travaille à l'établi, tandis que le reste est occupé à l'étau ou au modelage.

L'ancien système ne fournit donc qu'un enseignement individuel et nul comme résultat. Le nouveau, au contraire, permet de donner un enseignement simultané, varié et gradué.

Le tour ne rend pas les services qu'on s'était cru en droit d'en attendre. Il constitue un véritable apprentissage, ce qui n'est pas du ressort de l'école primaire, et il ne produit rien comme procédé éducatif. De plus, le jeu de cet outil exerce une influence profondément regrettable sur l'organisme des enfants qui le font manœuvrer. Le tour doit donc disparaître de nos écoles.

Nous avons vu qu'avec l'ancien système d'enseignement manuel, vingt-quatre élèves seulement prennent, à la fois, part à la leçon. Or, pour guider ces vingt-quatre élèves, il y a deux maîtres-ouvriers payés chacun trois francs de l'heure, soit six francs par séance.

De plus, ce système nécessite l'emploi de bois résistants et coûteux : le chêne et le hêtre.

Chaque maître-ouvrier recevant 1,800 francs de traitement pour quinze heures de classe par semaine, les cent onze écoles pourvues d'ateliers de travail manuel coûtent, en chiffres ronds, rien que pour les traitements du personnel, la somme énorme de 400,000 francs. C'est, d'ailleurs, le chiffre porté au projet de budget de 1892.

A côté de cela, les instituteurs, qui n'ont pas seulement quinze heures de service par semaine, mais bien huit et dix heures par jour, débutent au taux de 1,200 francs par an. Il y a là une inégalité choquante sur laquelle il est inutile d'insister.

La nouvelle méthode d'enseignement manuel ne nécessite, pour l'atelier du bois, qu'un chef d'atelier, et pour l'atelier du fer, un seul également....

Il n'y a donc pas à hésiter; il faut abandonner l'ancien système d'enseignement pour s'en tenir au nouveau.

Le personnel actuellement employé au travail manuel dans les écoles primaires élémentaires de Paris renferme de bons éléments, mais il s'en trouve aussi de bien médiocres.

Avec l'organisation nouvelle, qui réduira sensiblement le nombre des maîtres-ouvriers, il y aura lieu de faire un choix parmi ceux actuellement en fonctions. Ce choix ne peut être laissé au caprice de personne.

C'est pourquoi il conviendra d'établir un concours auquel pourront prendre part les seuls maîtres-ouvriers de nos écoles primaires élémentaires. Ce concours aura lieu dans les trois premiers mois de 1892, pendant lesquels aucune modification ne sera apportée au personnel...

Jusqu'à présent, sauf dans les huit écoles où le nouveau système est appliqué depuis un an, les instituteurs n'ont exercé aucune action effective sur l'enseignement du travail manuel. C'est à eux cependant qu'il appartient de devenir les véritables maîtres de cet enseignement.

Est-ce à dire que les instituteurs pourront jamais se passer du concours des maîtres-ouvriers? Assurément non.

Il faudra toujours à côté d'eux, pour la partie purement technique de l'enseignement, des hommes de métier possédant une habileté d'exécution que seul le maniement habituel de l'outil peut donner.

Mais les instituteurs ne sont nullement préparés à ces nouvelles fonctions.

Un arrêté ministériel a institué un certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel. Une indemnité annuelle de 300 fr. est attachée à l'obtention de ce certificat. La ville de Paris ne peut se dispenser d'organiser un cours technique normal pour la préparation de ses instituteurs à ce certificat.

Déjà, pendant le cours de l'année 1891, quelques-uns des maîtres-adjoints des écoles communales parisiennes ont été préparés au certificat du travail manuel. Sept, sur treize qui se sont présentés, ont réussi. Parmi ces sept instituteurs, deux se sont trouvés placés l'un le premier, l'autre le second, sur la liste générale. »

En résumé, le rapporteur propose, pour le chapitre du travail manuel, et le Conseil adopte, un crédit total de 383,950 francs, soit une économie sur le budget précédent de 231,250 francs. Le rapporteur insiste sur ce double fait, que malgré cette diminution de dépenses, le sort des maîtres-ouvriers attachés à l'enseignement du travail manuel sera sensiblement amélioré, et que cet enseignement lui-même sera beaucoup plus profitable aux élèves.

Cours de latin appliqué à l'étude des mots français. — Nous apprenons que M. Chauvelon, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur de rhétorique au lycée de Toulouse, fait, aux membres de l'enseignement primaire de cette ville, avec l'agrément des

autorité académiques, un cours de *latin élémentaire appliqué à l'étude des mots français*.

Cette innovation se trouve répondre au vœu récemment exprimé par un inspecteur général de l'enseignement primaire. En effet, elle facilite singulièrement la connaissance de l'étymologie des mots français, qui autrement ne peut être qu'empirique, celle des lois de leur dérivation et de leur formation, celle aussi de leur sens initial et originel.

Usant d'une méthode qui est le contraire de celles qu'on emploie généralement pour enseigner le latin, M. Chauvelon prend le français comme point de départ et comme but en même temps, et y rapporte constamment le latin qu'il enseigne dans ce qu'il y a d'essentiel, et surtout dans les analogies qu'il présente avec notre langue. C'est le latin pour le français, et non le latin pour lui-même, qui constitue l'objet de ce cours, assidûment suivi par la majorité des membres de l'enseignement primaire de Toulouse.

D'ailleurs, ainsi que M. Chauvelon le déclarait à ses auditeurs, il ne s'agit pas de faire revivre ce qu'on pourrait appeler la question du latin appliqué à l'enseignement primaire. Il s'agit encore bien moins de protester indirectement contre la récente réforme de l'enseignement secondaire. M. Chauvelon n'a d'autre ambition que celle de se rendre utile au personnel de l'enseignement primaire, dont il a pu, dans plusieurs cas, apprécier les hautes qualités et les éminents services.

ENSEIGNEMENT DU CHANT DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — D'après un avis inséré au *Bulletin* du ministère de l'instruction publique, nº 995, les concessions d'harmonium seront accordées, à l'avenir, à titre de récompense exceptionnelle, aux écoles élémentaires où l'enseignement du chant aura donné les meilleurs résultats.

Les demandes, instruites par MM. les inspecteurs d'académie, seront examinées par l'inspection générale.

En raison des crédits qui lui sont alloués, l'administration ne dispose que de dix harmoniums pour l'année 1892.

LA MAISON MATERNELLE. — Sous ce nom, Mme Louise Koppe vient de fonder un établissement charitable appelé à rendre les plus grands services. La *Maison maternelle* doit être l'abri donné pendant un certain temps aux enfants d'ouvriers ou d'employés atteints par la maladie, le chômage ou toute autre cause qui les empêche momentanément, soit d'avoir leurs enfants avec eux, soit de payer pour eux.

Ce sera la maison, lisons-nous dans la notice imprimée par l'Œuvre, où l'enfant sera accueilli chaque soir, en revenant de l'école communale, et dans laquelle il puisera, au milieu d'une atmosphère de bienveillance, des notions saines et vraies de la solidarité et du devoir.

Ouverte depuis le 20 novembre dernier, la *Maison maternelle* a

abrité jusqu'à ce jour 84 enfants. Ces enfants sont nourris, habillés, couchés et envoyés aux écoles communales ou maternelles. Grâce aux dons recueillis, l'établissement est en bonne voie. On a pu installer 52 lits. Nous souhaitons un plein succès à cette œuvre qui a pour but de venir en aide aux familles accablées par la misère.

Cours publics d'arabe a Tunis. — Il ressort d'un rapport du directeur de l'enseignement public en Tunisie que la rentrée a été cette année particulièrement remarquable par le nombre des inscriptions. Plus de 150 personnes ont demandé à suivre les cours d'arabe. C'est la moitié plus que l'an dernier. On remarque parmi les auditeurs des officiers, des employés de diverses administrations, des professeurs, des avocats, des négociants, des ouvriers. Des dames et des jeunes filles, au nombre de treize, se sont également fait inscrire. Le nombre et la qualité des auditeurs prouvent que l'utilité de la connaissance de la langue arabe est de plus en plus reconnue par les personnes qui ont l'intention de s'établir en Tunisie ou d'y faire leur carrière.

Les cours, plus suivis, sont aussi plus nombreux. Ils comprennent deux divisions, l'une élémentaire, destinée aux débutants; elle est confiée à M. Destrées, professeur au lycée, qui donne quatre leçons par semaine; l'autre division, dite complémentaire, a pour titulaire M. Delmas, qui consacre en outre deux heures par semaine aux leçons de langage écrit; cette division complémentaire est pour les personnes qui connaissent déjà les règles de la langue, mais qui désirent acquérir une certaine pratique par la traduction des textes et par l'étude des idiotismes. Des leçons spéciales sont réservées aux personnes quise préparent au brevet élémentaire ou au diplôme supérieur d'arabe.

98 auditeurs suivent les cours d'arabe parlé, et 56 le cours d'arabe écrit, dont 30 se préparent à l'examen du brovet arabe et 16 au diplôme. Sept étudiants suivent les cours par correspondance.

Revue des Bulletins départementaux.

Utilité de la création de sociétés amicales d'anciens élèves des écoles primaires. — M. l'inspecteur d'académie de la Loire-Inférieure a adressé une circulaire aux inspecteurs primaires du département pour les inviter à essayer d'organiser des sociétés amicales d'anciens élèves des écoles primaires. Il dit :

« Nous avons déjà bien des fois déploré et signalé la longueur du temps qui s'écoule entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment. Beaucoup d'enfants nous quittent à douze, onze ans même, et nous ne les revoyons plus pour la plupart.

Ils entrent à l'atelier, et, s'ils lisent encore, c'est trop souvent des publications malsaines ou sans valeur. L'infime minorité, sentant s'évanouir peu à peu les connaissances superficielles acquises à l'école,

reviennent s'asseoir l'hiver pendant quelques mois sur les bancs de nos cours d'adultes. Ils empruntent des livres à la bibliothèque scolaire. Ceux-là ne sont pas entièrement perdus de vue par leur ancien maître, qui peut continuer d'exercer sur eux une salutaire influence.

En vain un jeune enfant n'a-t-il reçu dans sa famille que de bons exemples, en vain a-t-il fréquenté l'une des meilleures écoles du département, s'il a de mauvais instincts, s'il s'est peu à peu mis à hanter de détestables compagnies, il descend bien vite sur la pente du vice, puis du crime, et, à seize ans, le voilà voleur, assassin, condamné aux travaux forcés à perpétuité!

Eh bien! de pareils faits, qui deviennent malheureusement trop fréquents et font courir à la société de graves dangers nous devons tout faire pour les éviter.

Mettons-nous donc à l'œuvre sans perdre un moment. »

(Bulletin pédagogique des instituteurs et des institutrices de la Loire-Inférieure.)

Exemples a suivre. — Sous ce titre, le *Bulletin* du Lot-et-Garonne publie, avec l'intention de poursuivre la publication, tout ce qui a paru bon et digne d'être imité dans les écoles du département. Nous relevons et reproduisons le fait ci-dessous :

« Il y a quelques mois, une directrice d'école primaire a employé un bon procédé pour augmenter le nombre des livres de la bibliothèque de son école.

Elle confia une liste de souscription à ses élèves du cours moyen et supérieur, en les invitant à trouver chacune dix personnes qui voudraient bien souscrire au moins pour dix centimes.

Les enfants rivalisèrent d'ardeur pour faire cette souscription et recueillirent une somme totale de 82 fr. 70 c., qui permit d'acheter 44 volumes nouveaux. La bibliothèque, qui avait l'année dernière 151 volumes, en compte aujourd'hui 195; le nombre des prêts, qui avait été de 226 en 1890, a été de 573 en 1891; le nombre des lectrices s'est accru dans des proportions aussi satisfaisantes : de 42, il s'est élevé à 112.

Usant du même procédé, M. Luflade, directeur de l'école de garçons d'Eysses, fit une souscription qui produisit 85 fr. 45, avec lesquels il acheta 35 volumes nouveaux, ce qui porta le nombre des volumes de sa bibliothèque de 151 à 186. Le nombre des prêts s'est élevé de 30 en 1890 à 238 en 1891, et celui des lecteurs de 30 en 1890 à 198 en 1891.

Voilà d'excellents résultats dus à d'heureuses initiatives ! »

NÉCROLOGIE

M. Ernest CADET

Au moment où il allait prendre, après une longue et honorable carrière, une retraite bien méritée, M. Ernest Cadet, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, a été brusquement atteint par la mort, le 17 février dernier. Il était le frère du regretté inspecteur général, M. Félix Cadet, dont le souvenir est encore vivant dans nos écoles.

Né à Paris en 1832, M. Ernest Cadet, après de bonnes études au lycée Saint-Louis, est entré au ministère de l'instruction publique en 1850 ; il y est resté jusqu'au jour de sa mort. On peut dire de lui qu'il était de la maison, et il n'a cessé d'y rendre les plus assidus et les plus utiles services. Attaché en 1870 au cabinet du ministre, il devint ensuite chef de bureau à l'enseignement supérieur, plus tard et définitivement chef de bureau à l'enseignement primaire, auquel il s'est consacré avec un entier dévouement. Il a collaboré sans relâche à l'œuvre si laborieuse de la réorganisation de l'enseignement primaire, entravée par tant de difficultés de toute nature et qui soulevait à chaque instant des hostilités mesquines ou violentes. Sa compétence bien reconnue dans les matières de droit et son expérience consommée des hommes et des choses, son sang-froid, la finesse de son esprit, son inaltérable bon sens faisaient de lui un conseiller sûr, un agent perspicace et résolu. Dans les commissions dont il faisait partie, il écoutait beaucoup, parlait peu, mais son avis était toujours clair, bien fondé, incisif et souvent décisif.

Devenu docteur en droit, professeur de législation usuelle à l'Association philotechnique (cours créé sur sa proposition en 1861), il a publié en 1869 son *Dictionnaire usuel de législation*, qui en est aujourd'hui à sa troisième édition ; en 1870, son mémoire sur le *Mariage en France* a obtenu une première mention honorable à l'Académie des sciences morales et politiques et, l'année suivante, un prix de statistique à l'Académie des sciences. Il a écrit dans le journal l'*Instruction primaire* un grand nombre d'articles dont les principaux ont été réunis en un volume sous ce titre : *Législation et jurisprudence scolaires ;* plus une étude sur les « caisses des écoles » dans le recueil des Monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, et divers travaux dans la *Revue pédagogique*.

Il ne s'est pas borné à écrire, il a agi. Maire de Chaville pendant douze ans, il avait fondé une Caisse des écoles avant que cette institution fût devenue légalement obligatoire; il a fait construire dans

sa commune un groupe scolaire, organisé une société philotechnique, une bibliothèque populaire, des conférences, etc. Il y a rendu des services si appréciés que son nom a été donné de son vivant à une des nouvelles rues de la commune.

Il a ainsi donné, dans ses fonctions officielles et dans sa vie publique, l'exemple d'un bon citoyen, dévoué à son pays et à la cause éminemment patriotique de l'enseignement populaire.

INAUGURATION DU MONUMENT ÉLEVÉ A Mlle NANCY FLEURY PAR SES ÉLÈVES ET SES AMIS

Dimanche 28 février une simple et touchante cérémonie réunissait au cimetière Montparnasse les amis de Mlle Nancy Fleury et ses anciennes élèves, pour l'inauguration du modeste monument qu'ils ont voulu consacrer au souvenir de cette femme d'élite [1]. La signification de cet hommage public rendu à une mémoire aimée et respectée a été exprimée, au nom des amis présents et absents, par M. Jules Steeg, inspecteur général de l'instruction publique, en quelques paroles que nous reproduisons ci-après :

« D'autres voix que la mienne auraient dû se faire entendre ici. On m'a demandé de dire quelques mots pour l'inauguration de ce monument de regrets et de souvenirs. Je ne serai qu'un faible écho des amis qui se sont associés pour rendre à Mlle Nancy Fleury ce témoignage, pour ériger cette pierre sur sa tombe.

Ce monument nous parle du passé, il nous parle aussi de l'avenir.

Le passé ! mais c'est toute l'histoire de cette seconde moitié du siècle, l'histoire d'espérances déçues, de douleurs héroïquement supportées, de tragédies nationales, de relèvement par le travail et la liberté.

Je me reporte d'abord à ces années d'enfance, dans ces verdoyantes campagnes de l'Indre, illustrées par la plume magique d'une femme : le père était populaire, représentait ses concitoyens; la vie privée et la vie publique s'ouvraient sous les plus heureux auspices : c'était le bonheur familial, et c'était l'espérance républicaine. Puis les mauvais jours sont venus, la trahison, le crime, l'égorgement de la République, l'exil, la misère.

---

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 mai 1890.

C'est, à distance, une belle page. Il est beau de voir ces protestataires du droit, hommes, femmes, enfants, emportant leur patrie dans l'exil, le respect de la loi et de la justice, l'amour de la liberté, le deuil de tant d'espérances mortes, et la foi invincible dans l'avenir. Comme ils montrent avec éclat que l'homme ne vit pas de pain seulement; qu'il ne peut pas se passer de l'honneur! Douloureux exode. Dur temps d'épreuves, où les âmes se sont trempées, où les grands cœurs se rencontraient. Puis le retour dans la France morne, étouffée, les vieux liens brisés, la vie à refaire : c'est ici que se manifeste le caractère si ferme, si viril sous sa réserve et sa modestie, de cette femme au noble cœur. Les petits commencements ne lui font pas peur, ni les petites tâches, petites en apparence. Cet esprit vigoureux ne craint pas d'appeler quelques enfants, des jeunes filles, pour leur enseigner les éléments. Et elle fonde son cours, qui lentement grandit et prospère.

Il est interrompu par la guerre, par ce cruel désastre et ce généreux effort, où la patrie sombre, et où elle se reprend par un noble désespoir. Toutes ces tragédies avaient laissé leur trace dans l'âme si élevée de Mlle Fleury. Quand elle reprit sa tâche, elle était marquée pour travailler, dans la voie la plus sûre, au relèvement du pays et à la réparation de ses maux passés.

Quelle haute idée elle avait de l'enseignement, de l'éducation des femmes! Comme elle était préoccupée de former des esprits droits, ouverts, ne se payant pas de mots, ne se leurrant pas d'apparences, des esprits réglés, instruits de l'essentiel! Et comme elle avait soin de ne pas séparer l'instruction de l'éducation, l'ornement de l'esprit de la fermeté de la raison, le savoir de la conscience! Elle avait horreur du superficiel, du clinquant, et aussi de l'amas indigeste et du bourrage mnémotechnique. Penser juste, voir clair, savoir avec précision, aimer ce qui est simple et vrai, écrire sans embarras et sans faste, viser au développement intellectuel et moral et non à des succès passagers, telle était la règle de son enseignement.

C'est à cette œuvre qu'elle a consacré le meilleur de ses forces, qu'elle a donné son temps et son cœur.

Je me la rappelle autour de la table d'un jury d'examen où je siégeais auprès d'elle, ne la connaissant pas encore. J'étais frappé de son air attentif, de ses questions pénétrantes, de ses jugements à la fois si bienveillants et si sûrs. L'impression qu'elle me fit alors et que des rapports plus suivis ont confirmée, c'est que j'avais devant moi une femme réellement supérieure, une véritable éducatrice, habile à juger et à conduire les esprits et à pénétrer le fond des choses.

Faut-il ajouter ici ses qualités sociales et aimables, ses relations si pleines d'agrément et de sûreté avec ses amis de choix, sa vie de famille, sa tendresse pour les siens, et leur deuil profond lors de la brusque séparation, si inattendue?

Tous ces souvenirs, ce poétique monument où reposent ses restes nous les rappelle, les fait repasser devant nos yeux.

Mais il ne parle pas seulement d'un passé cher et regretté, il nous dit aussi quelques mots d'avenir. L'œuvre de Mlle Fleury n'est pas de celles qui durent un jour, elle est de celles qui vivent, car c'est dans les âmes qu'elle est fondée. Ses nombreuses élèves ont emporté dans la vie les germes de la haute et saine éducation qu'elles ont reçue; et ces germes sont destinés à se répandre d'une génération à l'autre, sans jamais périr.

Dans sa condition de femme, sans rien perdre de sa délicatesse, de sa modestie silencieuse, sans sortir du devoir régulier, journalier, de la tâche absorbante, elle a travaillé, de manière efficace, à la grande œuvre du siècle; elle a pour sa part contribué à l'émancipation et au rapprochement des esprits, au progrès moral, à l'avènement de l'avenir. C'est par les conquêtes individuelles que s'obtient la victoire finale; c'est par le concours intelligent, dévoué et courageux de la femme que l'homme réussira à fonder la démocratie vraiment libérale, triomphe de la vérité sur la superstition, de la liberté morale, de la justice et de la vertu sur les bassesses et les férocités de l'égoïsme. Et c'est par l'enfant que cette œuvre commence; c'est dans son âme que l'institutrice digne de ce nom en jette les premiers et les plus solides fondements.

Voilà pourquoi ce monument élevé à Mlle Fleury par ses amis et ses élèves reconnaissants nous permet, en nous souvenant d'elle, de regarder avec confiance vers l'avenir pour lequel elle a vécu. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons sous les yeux le texte sténographique des débats qui ont eu lieu à la Chambre des députés de Prusse lors de la première délibération sur le projet de loi relatif à l'instruction primaire, et nous y trouvons la confirmation de ce que nous disions le mois dernier à ce sujet. Certes, les principes dont ce projet est l'expression sont détestables, et l'on comprend l'explosion de colère qu'il a soulevée chez les libéraux de toutes les nuances; mais il n'en reste pas moins établi, par ces débats, que le ministre s'est borné à codifier en articles de loi la pratique administrative que lui-même et la plupart de ses prédécesseurs ont constamment appliquée; et, de plus, M. de Zedlitz a démontré, par des citations péremptoires, qu'une des dispositions les plus critiquées de son projet, celle qui reconnaît à l'autorité ecclésiastique le droit de prononcer sur la capacité d'un candidat à donner l'enseignement religieux, se retrouve dans les lois des autres Etats de l'Allemagne, dans la loi saxonne, dans la loi bavaroise, même dans la « libérale » loi badoise.

Le principal orateur des nationaux-libéraux, le Dr Ennecerus, a combattu dans le projet de loi trois points : « l'exagération » du principe de confessionnalité, l'abandon à l'Eglise de droits importants de l'État, et la liberté illimitée accordée à l'enseignement privé. Sur le premier point, il a déclaré que les nationaux-libéraux, eux aussi, veulent l'école confessionnelle, partout où les circonstances le permettent; mais lorsque l'une des confessions en présence ne forme qu'une minorité trop peu nombreuse pour avoir son école à elle, ils désirent la réunion des deux confessions dans une même école (*Simultanschule*). L'abandon à l'Eglise des droits de l'Etat, dont l'orateur se plaint, est constitué par une disposition de l'article 112 : cette disposition porte que lors de l'examen du brevet de capacité, un commissaire désigné par l'autorité ecclésiastique siégera dans le jury, et que s'il y a divergence entre ce commissaire et la majorité du jury dans l'appréciation des capacités du candidat au point de vue de l'enseignement religieux, la question sera portée devant le président supérieur de la province, lequel décidera d'accord avec l'autorité ecclésiastique supérieure; si les deux parties ne peuvent s'entendre, le candidat recevra le brevet de capacité, mais ne sera pas considéré comme qualifié pour donner l'enseignement religieux. C'est à l'Etat, dit l'orateur national-libéral, et non à l'Eglise, qu'il appartient de prononcer sur la capacité de l'instituteur, aussi bien pour l'enseignement religieux que pour les autres enseignements. Enfin, la liberté de

l'enseignement pourrait, dans certaines circonstances, devenir dangereuse, en permettant à une Eglise d'organiser, comme en Belgique, tout un système d'écoles en opposition aux établissements de l'État.

M. Eugène Richter, qui a parlé au nom du parti libéral avancé *(freisinnige Partei)*, a très vivement critiqué les tendances du projet de loi. Mais il ne faudrait pas qu'on se méprît, en France, sur les doctrines du libéralisme parlementaire prussien en ce qui concerne les rapports entre l'école et l'Eglise. Si M. Richter a blâmé avec énergie la disposition du projet qui astreint l'enfant de parents dissidents à recevoir un enseignement religieux réprouvé par sa famille[1], il a fait pour le compte de son parti cette déclaration : « Nous voulons l'enseignement religieux à l'école ; nous voulons que toutes les confessions qui le désirent puissent donner à l'école leur enseignemeut religieux... M. le ministre disait hier que nous avions de la répugnance à laisser donner l'enseignement religieux par les ecclésiastiques ; que nous ne reconnaissions pas le droit des ecclésiastiques à donner l'enseignement religieux. C'est une erreur; nous pensons au contraire que l'enseignement religieux doit être donné par les ecclésiastiques ; que ce n'est pas seulement leur droit, mais leur devoir ; et que toutes les difficultés, dans cette question, viennent justement de ce qu'on charge l'instituteur de donner cet enseignement, tandis que c'est aux ecclésiastiques à s'en charger. »

En présence d'une pareille déclaration, M. de Zedlitz avait beau jeu ; aussi ne s'est-il pas fait faute de montrer à M. Richter combien son opposition manquait de logique. Il a établi d'abord que la religion ne se manifeste, dans la pratique, que sous la forme d'une confession, d'une église ; on n'est pas « religieux » d'une façon abstraite et générale, on est « catholique », « luthérien », etc. Pour qu'il y ait un enseignement religieux, il faut donc que cet enseignement soit confessionnel. « Quoi, a-t-il dit ensuite à M. Richter, vous admettez vous-même que la religion doit être une matière d'enseignement obligatoire à l'école ; et lorsque des parents ignorants ou égarés voudront priver leur enfant de cet enseignement nécessaire, nous laisserions faire, nous permettrions que ces enfants grandissent sans entendre parler de la chose la plus essentielle en éducation ! Donner des principes religieux aux malheureux enfants auxquels une mère pieuse n'a pas appris à prier, je n'appelle pas cela une contrainte, je l'appelle un bienfait. »

Un autre chef du parti libéral, l'illustre physiologiste Virchow, a aussi pris la parole ; et ce n'est guère que dans son discours que l'on trouve la question posée sur son véritable terrain ; grâce aux immunités dont jouissent les savants, même à la Chambre prussienne, il a

1. On remarquera que ni le projet de loi, ni les orateurs qui l'ont combattu, n'ont prévu le cas où des parents desireraient faire dispenser leurs enfants de l'enseignement religieux simplement parce qu'ils veulent les élever en dehors de toute espèce de religion.



pu dire des choses qu'un autre orateur n'aurait probablement pas osé risquer. Nous traduisons le passage le plus caractéristique de son discours, celui où il a établi que la morale était indépendante de la religion :

« M. le ministre des cultes — a-t-il dit — semble croire qu'il serait impossible de donner un enseignement moral sans le fonder sur une doctrine religieuse confessionnelle. Mais, messieurs, nous avons une quantité d'exemples du contraire. Je rappellerai seulement que dans le duché de Nassau, à partir de 1817 je crois, le principe de la morale non confessionnelle a été introduit dans les écoles. (*Une voix* : On y a renoncé depuis.) On y a renoncé, soit; mais les choses n'en ont pas moins subsisté longtemps sur ce pied, et pendant une génération on n'a enseigné, dans les écoles du Nassau, que la morale purement humaine.

» Vous aurez beau parler tant que vous voudrez de morale confessionnelle, le véritable fond n'en sera pas moins toujours la morale générale. (Rires au centre, chez les catholiques.) Messieurs, cela vous fait rire; vous pouvez rire dans le cercle étroit de cette Chambre; mais essayez de sortir des limites de notre patrie, allez un peu dans les colonies, pour voir comment les hommes s'y comportent et si l'on n'y trouve que des coquins...(*Une voix :* La morale des sauvages!) Oui, la morale des sauvages! elle est de telle nature, cette morale des sauvages, qu'un des hommes qui les connaissaient le mieux, l'illustre naturaliste anglais Russell Wallace, qui a vécu pendant des années parmi les sauvages de la mer du Sud, disait, après son retour en Angleterre : Les sauvages valent mieux que nous! (Hilarité.) Oui, messieurs, leur morale n'est pas fondée sur une confession, ni sur les fétiches auxquels ils croient, ni sur les pierres qu'ils ont dressées, mais sur leur propre nature; c'est la morale qui résulte des rapports sociaux; quand les hommes se développent conformément aux lois de la nature humaine, et sentent et agissent en conséquence... (*Une voix au centre :* Ils deviennent des anthropophages.) Non, messieurs, l'anthropophagie est une institution religieuse. (Hilarité.) Il est parfaitement démontré que c'est avec le caractère d'une institution religieuse que l'anthropophagie s'est établie et développée.

» Eh bien, messieurs, partant de cette morale naturelle, pour laquelle le bon, le vrai et le beau sont et restent le bon, le vrai et le beau, dans quelque circonstance qu'ils se produisent, de quelque confession qu'ils viennent, et fussent-ils même étrangers à toute confession, — pourquoi ne serait-il pas possible de concevoir une éducation fondée sur la nature de l'homme, développant ses qualités naturelles et cherchant à y conformer ses actes? »

Mais aussitôt après, le professeur Virchow, lui aussi, se croit obligé d'ajouter ceci :

« Messieurs, je n'ai jamais prétendu que la religion dût être exclue de l'école; au contraire, j'ai toujours soutenu que dans l'école publique la religion doit avoir sa place reconnue, et qu'il fallait y donner aux différentes confessions la facilité de se mettre en rapport avec les enfants. »

Le chancelier de Caprivi, qui a parlé après M. Virchow, s'est emparé de cette concession et lui a répondu :

« J'ai entendu avec satisfaction le précédent orateur dire qu'il voulait conserver à la religion dans l'école une place reconnue. Il ne me reste qu'à souhaiter de le voir me concéder encore la conséquence dont j'ai fait récemment la démonstration à la Chambre, en appliquant à la confession ce qu'il a dit de la religion. Je ne crois pas qu'il lui soit possible de réfuter ma démonstration. Et alors j'espère qu'en vertu même des déclarations qu'il a faites aujourd'hui, il en viendra à admettre avec moi la légitimité de l'école confessionnelle. »

La discussion générale a été close le 30 janvier, et le projet a été renvoyé à une commission de vingt-huit membres, qui l'examine en ce moment.

L'agitation causée en Prusse et dans toute l'Allemagne par ce projet de loi sur l'instruction primaire, — agitation qui a gagné jusqu'aux professeurs de l'université de Berlin [1], — provient bien moins, ainsi que l'ont remarqué des observateurs clairvoyants, des dispositions mêmes du projet que de la signification politique qui lui a été donnée par l'opinion. En effet, comme l'a dit M. de Caprivi, sur mille personnes qui discutent à ce propos, il n'y en a peut-être pas une seule qui ait lu le projet de loi d'un bout à l'autre; mais, sans se rendre un compte exact de la portée de chacun des articles qu'il contient, le public a vu dans la présentation de ce projet une manifestation résolument réactionnaire, la volonté nettement exprimée, de la part du souverain, de se mettre en travers du mouvement de l'esprit moderne; et c'est moins contre une loi spéciale que contre la politique générale dont l'empereur est l'initiateur et le représentant, que sont dirigées ces protestations significatives.

Angleterre. — Le discours du trône, lu au Parlement le 9 février, a annoncé qu'un bill serait présenté « pour étendre les avantages de l'éducation subventionnée en Irlande, et pour d'autres objets relatifs à l'éducation élémentaire dans ce pays »; et qu'un autre bill serait également présenté « pour soulager les écoles élémentaires publiques en Angleterre du fardeau que leur imposent actuellement les taxes locales ».

Le bill relatif à l'Irlande a été présenté à la Chambre des communes le 22 février par M. Jackson, secrétaire d'Etat pour l'Irlande. Ce bill établit la fréquentation obligatoire de l'école, de l'âge de six à quatorze ans, dans les villes, tandis que la fréquentation « pourra »

1. L'université de Berlin a adressé au roi une pétition contre le projet de loi, pétition qui a été signée par soixante et onze professeurs sur un chiffre total de quatre-vingt-quatre.

simplement être rendue obligatoire dans les campagnes par les autorités du comté.

Le bill relatif aux écoles anglaises n'a pas encore été présenté. Il dégrèvera les immeubles servant de maison d'école du paiement de la taxe scolaire locale. Ce dégrèvement n'en sera réellement un que pour les écoles publiques dites « volontaires », dont les immeubles cesseront ainsi de payer l'impôt local ; quant aux véritables écoles publiques, les écoles de *School Boards*, la mesure ne changera en rien l'état des choses en ce qui les concerne, puisqu'elles sont entretenues au moyen de la taxe scolaire et que l'impôt qu'elles étaient censées verser était une simple opération d'écritures ; par contre, la charge du public deviendra plus lourde, puisque la somme totale à demander à l'impôt restera la même, et que désormais la portion d'impôt que payaient les immeubles des écoles volontaires devra être répartie sur les autres contribuables.

Belgique. — Nous lisons dans la *Revue pédagogique belge :*

« La discussion du budget de l'instruction publique n'a pas présenté un bien grand intérêt.

M. Bara a voté contre « surtout à cause de la loi sur les traitements d'attente », et toute la gauche a suivi son exemple.

On a discuté un amendement de M. Woeste proposant d'accorder un subside de cent mille francs aux écoles adoptables. L'amendement a fini par être retiré, mais il semble que, si la revision constitutionnelle ne modifie pas la composition des Chambres, on peut s'attendre à ce que de nouvelles dispositions législatives mettent bientôt les écoles du clergé à même de puiser à pleines mains dans le trésor public.

La loi de 1884 a détruit en Belgique l'enseignement national. Cela ne suffit plus. Il faut maintenant que l'Etat paie largement l'enseignement clérical.

L'Eglise a fait son chemin depuis 1884 et ses appétits ont singulièrement grandi ; son œuvre de vengeance est terminée, mais son œuvre de réaction ne le sera jamais. »

Italie. — Nous lisons ce qui suit dans un journal suisse, l'*Éducateur*, organe de la Société pédagogique de la Suisse romande, à propos de l'état de délabrement et d'abandon de certains bâtiments scolaires en Italie :

« Il paraît qu'on ne répare guère les collèges, chez nos bons voisins de la péninsule.

» Nous lisons, en effet, dans l'*Avvenire educativo* du 10 janvier, qu'à l'école des garçons de Bugnara (province d'Aquila) une partie du toit de la maison s'est écroulée. Huit écoliers ont été blessés. Le brave maître Pasquale Colaluca, sans perdre son sang-froid, fit immédiatement sortir ses élèves et retira des décombres le seul qui fût

grièvement atteint. M. Villari, ministre de l'instruction publique, a envoyé un subside de 300 francs à la famille du blessé.

» A Messine, on a dû suspendre la leçon, dans une salle du collège, la salle menaçant de s'effondrer.

» A Teramo, dans la nuit du 27 décembre, toute la partie supérieure de l'aile du collège élémentaire s'est écroulée; si le désastre s'était produit de jour, quatre-vingts jeunes filles auraient été ensevelies sous les ruines.

« Sans parler du danger que courent les maîtres, » ajoute notre confrère sicilien, « on se demande s'ils ont des entrailles humaines » ceux qui permettent que d'innocents enfants courent le risque de » trouver un tombeau sous les débris de ce qu'on appelle pompeuse- » ment le Temple de l'Instruction? »

» Nous dirons, nous, que si les Italiens dépensaient un peu moins d'argent pour se mettre en mesure de tuer leurs voisins, peut-être en trouveraient-ils plus facilement pour préserver leurs propres enfants des dangers de mourir à l'école. »

Suisse. — L'*Annuaire de l'enseignement en Suisse* pour 1890, de M. C. Grob, nous apprend que cette année-là on comptait en Suisse 37 écoles normales, dont 29 sont des établissements publics et 8 des établissements privés. De ces 37 écoles, 22 sont dans la Suisse allemande, 13 dans la Suisse française, et 2 dans la Suisse italienne; 23 sont des écoles d'instituteurs, 13 des écoles d'institutrices, et une (l'école de Küsnacht dans le canton de Zurich) est commune aux deux sexes.

Quelques-unes de ces écoles sont annexées aux établissements cantonaux d'enseignement secondaire (Zug, Neuchâtel, Genève, Soleure, Coire, Schiers), ou bien elles ont à la fois le caractère d'école normale d'institutrices et d'école supérieure de jeunes filles (Zurich, Berne, Aarau, Neuchâtel, Genève, Ingenbohl, Menzingen, Fribourg). Les autres — c'est-à-dire les deux tiers environ — sont exclusivement destinées à la préparation des instituteurs et des institutrices. L'âge d'admission des élèves est le plus souvent quinze ans, quelquefois seize; à Neuchâtel, il est fixé à dix-sept pour les jeunes filles. La durée du cours d'études varie d'un an à quatre ans. Le nombre des heures des leçons par semaine est aussi très variable : de vingt-cinq (à Genève) jusqu'à quarante-six (écoles normales d'institutrices de Sion et de Brigue).

Le nombre des élèves de ces 37 établissements a été en 1890 de 2,002, dont 1,294 jeunes gens et 708 jeunes filles.

ERRATA

Dans l'article de M. Eugène Lintilhac, « L'*Émile* et la pédagogie universitaire », paru dans notre dernier numéro, il est resté quelques fautes qui doivent être rectifiées :

Page 100, lignes 8 et 9 d'en bas. *Au lieu de :* de maintenir l'enfant « dans la seule dépendance des hommes, source de tous les vices », *lire :* de maintenir l'enfant « dans la seule dépendance des choses », et de lui éviter la dépendance des hommes, source de tous les vices.

Même page, lignes 2 et 3 d'en bas. *Au lieu de :* On ne raisonnera pas encore avec lui, contrairement à la grande maxime de Locke, *lire :* Contrairement à la grande maxime de Locke, on ne raisonnera pas encore avec lui.

Page 110, lignes 1 et 2. *Au lieu de* : et le chapitre en est long! heureusement, Sophie est... *lire :* et le chapitre en est long, heureusement! Sophie est...

La *Revue pédagogique* a publié, dans son numéro du 15 avril 1891, un article de M. Ch. Velain intitulé *les Progrès récents de la géologie.* Par une omission regrettable, on a négligé d'indiquer les sources mises à contribution par l'auteur de l'article, et au nombre desquelles se trouvent surtout des travaux de M. Emm. de Margerie : analyse de l'*Antlitz der Erde*, de Suess, dans l'Annuaire géologique universel, t. IV, 1888; et les *Progrès de la géologie,* extrait du compte-rendu des travaux du Congrès bibliographique international, 1888. Faisant droit à une réclamation qui nous a été adressée à ce sujet, M. Velain nous autorise à déclarer qu'il se plaît à reconnaître ce dont il est redevable, pour la rédaction de son article, aux ouvrages précités.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 3872-2-92.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

CARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
LES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

... ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans. — Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient

---

...Publication a fait l'objet d'une souscription de la part des Ministères du Commerce, des Affaires ...rangères, de la Guerre, de la Marine et des Colonies. Elle a reçu l'approbation de la plupart des ...ambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

...tte publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de ...re commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à ...grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et ...l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les ...ductions dominantes de la province; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec ...chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les che...s de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. ...s *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les ...les pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La collection comprendra les cartes suivantes :

...*série (8 cartes) :* Turquie d'Europe. — Ser... — Bulgarie et Roumélie orientale. — Bos...-Herzégovine et Monténégro. — Grèce conti...ale. — Roumanie.

...*série (6 cartes) :* Turquie d'Asie. — Perse. ...ie (région du Caucase).

...*série (9 cartes) :* Tonkin. — Cochinchine et ...bodge. — Annam. — Iles de la Sonde. — ...Moluques. — Iles Philippines. — Japon. — ... (ports ouverts au commerce). — Nouvelle-...donie, Taïti, etc.

...*série (8 cartes) :* Basse-Égypte. — Haute-...e. — Tripolitaine. — Tunisie. — Algérie. ...aroc.

5e série (6 cartes) : Abyssinie et Choa. — Zanzibar. — Madagascar, île de la Réunion, Sainte-Marie, Nossi-Bé, etc. — Le Cap, Transvaal et Orange. — Congo et Gabon. — Sénégal.

6e série (9 cartes) : La Plata (République de l'Uruguay). — La Plata (République Argentine). — Chili. — Bolivie et Pérou. — Brésil. — Guyane française. — Vénézuela. — Colombie et Équateur.

7e série (5 cartes) : San-Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala. — Guadeloupe, Martinique. — Mexique. — Cuba, Haïti et Saint-Domingue. — Canada.

IL PARAIT UNE CARTE TOUS LES DEUX MOIS DEPUIS MAI 1885.

Chaque carte avec texte, prix cartonné, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.



PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

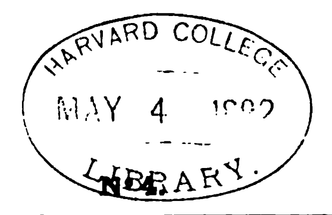
N° 4. — Avril 1892

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15



Nouvelle série. Tome XX. N° 4. 15 avril 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

[Sous ce titre, M. Félix Pécaut a publié dans l'*Annuaire de l'enseignement primaire* [1] une remarquable étude dont nous sommes heureux d'être autorisés à reproduire quelques pages. Elles portent plus loin que le personnel restreint pour lequel elles semblent avoir été écrites; elles s'adressent en réalité à tous ceux qui assument la lourde et noble charge de la direction d'une école. — *La Rédaction.*]

Il s'est accompli depuis quelques années un changement considérable. Tandis qu'autrefois les directrices d'écoles ou de cours normaux exerçaient une sorte d'empire absolu dans leur maison, loin des regards du public, traitant de haut leurs maîtresses, simples adjointes ou subalternes, et faisant tout plier à leurs volontés, aujourd'hui elles ont à compter avec tout le monde, avec la presse indiscrète, avec l'opinion sans cesse en éveil des écoles normales, surtout avec leurs sous-maîtresses elles-mêmes, qui, ayant reçu la même culture, les mesurant à leur valeur, leur rendant l'obéissance due à la fonction, leur refusent le respect si elles ne le méritent pas. La même révolution — le mot n'est pas trop fort — qui s'est accomplie dans l'ordre politique, dans la famille, dans les relations entre le patron et ses ouvriers, s'accomplit dans l'enseignement public d'où elle passera peu à peu dans l'enseignement libre : l'*autorité*, toujours nécessaire, de la fonction, ne vaut à la longue que si elle est doublée

1. *Annuaire de l'enseignement primaire*, publié sous la direction de M. Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; huitième année, 1892. Paris, librairie classique Armand Colin et Cie, 5, rue de Mézières (2 francs). — Cet important recueil contient, outre des renseignements complets sur le personnel de l'enseignement primaire, de nombreuses et intéressantes études sur les principales questions qui touchent à l'enseignement dans nos écoles, soit primaires, soit normales.

de l'*influence*. Point d'autorité sans supériorité : supériorité de par la loi, sans doute; mais c'est peu et de court usage, s'il ne s'y joint la supériorité personnelle.

Cette supériorité, dont aucun ministre ne peut dispenser la directrice, ne saurait résider dans l'excellence du savoir spécial ou du talent : à cet égard, il peut se rencontrer, il se rencontrera chaque jour des maîtresses qui auront incontestablement l'avantage. Mais la supériorité véritable, celle qui à la longue fait courber tous les fronts, est une supériorité de raison, de caractère et de cœur. C'est beaucoup exiger, dira-t-on. J'en conviens ; mais ce n'est pas trop pour suffire aux besoins d'une situation pleine d'embarras et de responsabilités; et s'il est vrai que les dons naturels, en particulier un certain don inné du commandement. comptent pour quelque chose, les qualités qui se peuvent acquérir à force d'ouverture d'esprit, de modestie et d'application ont un bien autre prix : même il arrive souvent que les premières dégénèrent assez tôt et rendent un médiocre service, lorsqu'elles ne sont pas l'objet d'une culture morale attentive et assidue.

J'entends par supériorité de raison le net discernement des choses, des personnes, des caractères, de la situation générale et des cas particuliers, des intérêts divers; en tout, études, discipline, gouvernement intérieur, la vue claire et toujours présente du dessein général à réaliser, du principe supérieur à faire prévaloir; la vue de l'ensemble, et, dans l'ensemble, de ce qui est le point principal et du rapport de toutes les parties de l'instruction et de l'éducation avec l'unité essentielle. Quand cette supériorité de raison est associée à une volonté ferme sans raideur, on s'incline aisément devant elle : car elle est la meilleure, la seule garantie de la justice; et dans une petite société close, comme dans un État, c'est avant tout de justice qu'on a besoin ; d'autant plus besoin que des jeunes femmes bien nées sont disposées à supporter longtemps sans se plaindre les maux, les abus de pouvoir, les mesures arbitraires, les manques d'égards. Une directrice chez qui l'on est assuré de ne trouver ni préventions, ni caprice, ni mobilité d'humeur, ni jugements précipités; qui n'obéit pas à l'impression du moment, qui ne se noie pas dans les petites choses, qui tient haut son esprit au-dessus des tracasseries ou des froissements inévitables de la vie commune, qui juge de chacun par sa conduite

générale et non par un trait accidentel, qui d'ailleurs se montre capable de régler avec sagesse la marche des études, une telle directrice, on peut en être certain, ne manquera pas d'autorité.

Peut-être serrerons-nous de plus près encore le nœud en insistant sur ce dessein général, sur ce principe supérieur dont nous signalions plus haut la nécessité. On ne saurait trop le dire : il n'y a point d'instruction ni d'éducation véritables là où il n'y a point un *esprit* d'éducation, c'est-à-dire une fin principale qui préside à tout. Cette fin, dans quelques maisons, c'est le succès aux examens, c'est l'admission dans les hautes écoles ou dans les administrations ; et pour cela, il faut sans doute de l'ordre, de la police, une discipline sévère, du travail soumis à un contrôle exact et régulier, avec de bonnes leçons appropriées à ce but que l'on poursuit. Toutes ces choses servent et ont du prix ; mais ce n'est pas là de l'éducation : c'est de l'industrie, une industrie utile et bien combinée, une mécanique intellectuelle bien montée. Ailleurs, on se propose d'orner les esprits, de munir les jeunes gens de bonnes habitudes et de bonnes doctrines, d'en faire des hommes et des femmes « comme il faut », bien pliés à la bonne coutume et aux convenances sociales. Telle fin, tels moyens. A défaut d'une fin élevée, c'est une fin vulgaire qui va tout régler, ou plutôt c'est le mécanisme, raffiné ou grossier, savant ou rudimentaire, qui va se substituer à l'esprit ; à l'esprit, c'est-à-dire à la vie même, à l'activité libre de l'intelligence, à l'évocation des forces vives de l'âme, et, entre toutes, de la conscience morale, sans laquelle la personnalité reste dispersée et flottante.

L'esprit d'éducation, entendu au sens de nos écoles normales, se propose, en outre de la fin visible et utile, du savoir pratique, une fin invisible au regard du vulgaire et en apparence inutile. Il veut former des esprits droits et des caractères fermes ; des hommes ou des femmes capables de se conduire selon la raison et la justice ; des âmes saines et libres, propres à prendre place dans une société démocratique et libérale. C'est à cet esprit que doit obéir le mécanisme des doctrines et des formules, des méthodes, des procédés, des règles, des préceptes, des habitudes de tout genre, soit pédagogiques ou scientifiques, soit morales. Enfin c'est l'esprit qui, présidant à toute l'organisation des moyens scolaires, sans lesquels il n'aurait aucun effet ni presque

de l'existence, c'est l'esprit qui la crée et la renouvelle à son image, la modifie, la rectifie, selon les besoins. Nous avons en France la superstition de l' « organisation », des décrets, des programmes, des règlements ; nous l'avons en matière d'enseignement comme dans l'ordre des réformes politiques, sociales, pénitentiaires; ce serait assez d'avoir l'estime de cette organisation, de la tenir pour nécessaire, au commencement, au milieu, à la fin de toute action, et d'y donner tous nos soins, mais sans jamais oublier que l'âme est le principal, et que c'est d'elle que vient la vie.

Si tout cela est vrai, il apparaît clairement que la directrice d'une école normale, c'est-à-dire d'une école régulatrice de toutes les écoles primaires, n'aura d'autorité, une autorité à l'épreuve des accidents inévitables comme aussi de ses propres défaillances, qu'autant que l'on verra se réaliser et en quelque sorte se personnifier en elle l'esprit d'éducation. A travers toutes les difficultés de la vie commune elle n'est et ne reste, aux yeux des professeurs comme des élèves, la maîtresse respectée, qu'autant qu'elle se montre la servante docile de cet esprit. Là doit être sa véritable, son intime supériorité, qui seule lui confère le droit de donner le ton à tout le monde autour d'elle. On se soumet sans murmure, on finit même par se prêter de bon cœur à une direction qui non seulement est raisonnable, au sens ordinaire, mais qui exprime une raison plus haute et plus générale que les utilités prochaines et tangibles, telles que par exemple le succès aux examens. Une telle raison, un dessein d'éducation qui, d'un côté, atteint aux sources de la vie morale, qui de l'autre vise les besoins présents ou permanents du peuple et de la patrie, devient le vrai *supérieur* de la maison; il rend à chacun la tâche facile; il adoucit le commerce quotidien; il tempère la monotonie des occupations; il ranime les courages, entretient la jeunesse : quoi d'étonnant, puisqu'il prête une âme à la communauté! Mais où apprendre un tel dessein, où se découvrira-t-il à tous les yeux, si on ne le lit en caractères vivants dans toute la personne et la conduite de la directrice?

Dans toute sa personne, dis-je, et non pas seulement dans sa parole, réside la dignité morale, hors de laquelle l'autorité s'évanouit. *Être* au fond de soi-même et dans la tenue habituelle de

l'âme ce que l'on s'applique à *paraître*, ce que l'on professe, ce qu'affiche la fonction, ne cherchons pas ailleurs le secret intime de l'ascendant moral. Les directrices, qu'elles ne l'oublient pas, sont l'objet d'une enquête perpétuelle ; de tous côtés on les observe, on les mesure, on les pénètre, on écarte tous les prestiges, on les réduit à leur juste valeur ; et si on les excuse de n'être ni savantes, ni bien disantes, ni habiles administrateurs, on ne leur pardonne pas de démentir à l'intérieur, dans leur caractère, leur humeur, la réputation qu'elles ont su usurper au dehors. Leurs juges infaillibles ne sont ni les inspecteurs ni les recteurs ; ce sont les maîtresses et les élèves ; elles peuvent surprendre la religion des premiers, elles ne trompent pas les autres. Et comme la prudence ferme parfois la bouche à des témoins intimes, quand elle ne leur dicte pas de flatteries, il arrive que la directrice, en abusant ses supérieurs, s'abuse elle-même ; elle ne s'aperçoit pas que toute son autorité lui vient du dehors et qu'elle n'est aux yeux de ses subordonnés que l'administrateur d'un établissement de l'État. La sincérité, dans la profonde acception du mot, c'est la vertu cardinale chez celui qui se mêle d'élever les jeunes gens.

Allons plus avant encore. Cette sincérité, condition essentieke de l'autorité, cet accord entre l'être et le paraître, à quoi se réduit-elle si l'*être* lui-même est inerte, sans force et sans chaleur ; en d'autres termes si, la vie extérieure étant d'ailleurs active et correcte, l'existence intérieure, la véritable vie personnelle est vide de pensées et de sentiments, si l'esprit et l'âme sont destitués d'activité propre. Que reste-t-il alors, sinon le *personnage*, le rôle à jouer, rôle honnête sans doute, mais sans vertu communicative, parce qu'il est sans vérité. Je ne dirai rien de nouveau en rappelant que le langage, le geste, la physionomie, tous les moyens d'expression en général, n'ont pas de signification fixe ; le moindre mot, blâme, éloge, encouragement, commandement ou défense, varie de poids selon ce que l'on y enferme d'expérience de la vie, de réflexions, de force morale, de sympathie, de pitié, bref d'humanité. Une vie intérieure exténuée, qui se réduit à des notions, à d'anciens souvenirs, à de vagues impressions, qui ne se renouvelle pas chaque jour dans la méditation recueillie, qui s'isole de la société présente, du pays, du peuple, trahit bientôt sa stérilité.

. . . .

Diriger, c'est sans doute régler, c'est-à-dire mettre chaque chose au point et en sa place et tenir chacun en son devoir; mais c'est avant tout *inspirer*, communiquer à tous l'esprit commun. Où il n'y a point d'inspiration, il n'y a point d'éducation; il n'y a pas même de féconde activité intellectuelle : il ne reste qu'un atelier scolaire, où l'on perfectionne des outils humains en vue de la plus utile production possible. Dans un atelier de cette sorte le directeur ou la directrice n'est que le principal mécanicien; ou, si l'on préfère une désignation plus flatteuse, l'ingénieur plus ou moins habile. Une maison d'éducation doit être un organisme vivant, qui porte en lui-même son principe moteur, son âme propre. Dégager cette âme en pleine lumière, c'est l'office de la directrice.

Inspirer, est-il besoin de le dire, ce n'est pas dominer sur les esprits et sur les consciences, ni demander aux autres le sacrifice de leur jugement et de leur volonté; c'est là le triomphe du mécanisme spirituel, c'est l'immoralité et l'impiété pédagogiques. Inspirer, c'est au contraire affranchir, c'est susciter chez autrui la pensée, le sentiment, l'énergie personnelle; c'est réveiller les forces endormies, en proposant un haut dessein à réaliser. Une directrice qui veut être tout dans sa maison, qui prétend faire prévaloir ses vues sans discussion et sans réserve, ne fait qu'exercer une pression d'autant plus étouffante qu'elle pèse sur les esprits et non pas seulement sur les actes extérieurs.

Inspirer, ce n'est pas davantage envelopper d'une tendresse insinuante les jeunes âmes, les détremper, et, par une sorte de *suggestion* spirituelle continue, les réduire à un abandon d'elles-mêmes d'autant plus dangereux qu'il a les apparences de la liberté. Le mot de Vauvenargues, « la servitude abaisse les hommes jusqu'à s'en faire aimer », si vrai en politique et en religion, ne l'est pas moins en éducation; et, s'il trouve son application dans les maisons ecclésiastiques des deux sexes, il mérite également d'être médité dans les maisons laïques de jeunes filles, où les maîtresses veulent être aimées au lieu d'être seulement respectées, où les élèves répondent volontiers à ce vœu, et où la tentation peut venir à la directrice de prendre ombrage de l'affection que l'on porte à ses collègues et de prétendre pour elle-même à une

affection privilégiée. C'est de force que nos jeunes institutrices ont avant tout besoin d'être munies en vue des difficultés et quelquefois des périls de leur vie à demi publique et des peines inhérentes à leur profession. Il ne faut pas qu'elles respirent à l'école normale un air de langueur et de mollesse sentimentale. Sans doute, la directrice qui ne saurait que commander et enseigner sans savoir aimer et se faire aimer, serait inapte à sa fonction; s'il est vrai, comme l'a dit Platon, que « savoir les choses de l'amour » soit le principal de la sagesse, combien cela est plus vrai encore de l'éducation, de l'enseignement même, et surtout de l'éducation des jeunes filles! Il est permis de penser qu'en tout grand éducateur, si l'on savait démêler son secret, ou s'il savait le démêler lui-même, on trouverait comme dernier fond une grande capacité d'aimer. Mais c'est d'un amour véritable, c'est-à-dire mêlé de respect et de raison, que je parle, et non d'une affection langoureuse et amollissante, et combien moins d'une affection égoïste et capricieuse, qui s'égare sur des favorites, maîtresses ou élèves, au lieu de se répandre sur toute l'école et de communiquer à tous, avec la sécurité et la joyeuse confiance, le respect mutuel et le courage à la peine.

Inspirer ce n'est pas davantage prêcher. La parole est sans doute le grand instrument de persuasion et de raison; mais outre qu'elle n'est pas le seul, et que la physionomie, la tenue, le silence même ont aussi leur éloquence, elle a d'autant plus d'efficacité qu'elle se confond avec la personne, au lieu d'exprimer un personnage, professeur ou directrice. Telle excelle à bien dire, qui n'a aucune action sérieuse; les jeunes filles s'aperçoivent vite qu'elle se plaît en son discours, qu'elle y met son intelligence et son sens littéraire, mais non son âme, qu'elle donne tout au plus ses idées, mais qu'elle ne se donne pas elle-même, ne s'étant pas au préalable donnée tout entière à la vérité et au devoir. La simplicité, c'est-à-dire la parfaite vérité du cœur, de l'esprit, du langage, sera toujours la vertu par excellence de l'institutrice, mère de famille ou maîtresse : qu'est-ce en effet qu'être simple, sinon se communiquer tout soi-même tel que l'on est, au lieu d'être une personne double, faire don de soi et non pas seulement de son savoir ou de son talent, et, selon la magnifique expression de Marc-Aurèle, « pénétrer dans l'âme d'autrui et laisser les

autres pénétrer dans notre âme »? Qui ne cèderait à la longue à une autorité de cette sorte? On résiste à qui prêche; on se livre à qui se livre. Mais pour se livrer il faut se posséder et ne plus s'aliéner de soi, sous peine de ne donner aux autres qu'une ombre de sa personne, un fantôme incohérent : et nous revenons par ce détour à la suprême nécessité, celle d'une vie intérieure animée, continue, où la personne se ressaisit et ne se perd pas de vue, où elle se discipline et scelle toute son existence en une forte unité de raison, de volonté, de sentiment.

Il ne faut pas se lasser d'insister : car tout est là. Une directrice qui pratique cette vie d'intérieur sera promptement avertie de ses fautes et de ses travers; elle ne se laissera pas abuser par la déférence, la flatterie, ou le silence de ses maîtresses; elle verra plus clair que personne en elle-même et dans sa conduite. Elle ne permettra pas qu'il se forme une *cour* autour d'elle. Toute disposée qu'elle soit à « pénétrer les autres et à se laisser pénétrer », elle n'oubliera pas la réserve dont la femme doit sans cesse s'envelopper comme d'un voile, protection nécessaire à la fois contre elle-même et contre les autres; elle s'appliquera d'autant plus à s'appartenir qu'elle doit se communiquer plus libéralement. Elle n'aura garde non plus d'affecter les airs d'une souveraine ou d'un administrateur de haut rang, qui a son *cabinet*, qui donne des *audiences*, devant qui toute l'école se lève autant de fois qu'elle daigne paraître; mais elle ne se fera pas non plus la camarade de ses élèves ni la confidente de ses maîtresses, il lui suffira d'être leur amie; elle saura observer dans toute sa manière d'être, dans sa tenue et jusque dans le détail de sa toilette d'intérieur la dignité qui avertit chacun de rester à sa place et empêche que la familiarité de la vie en commun ne dégénère en un grossier pêle-mêle.

Elle ne donnera jamais dans le travers qui prête à rire chez plus d'une maîtresse, celui de se croire d'une condition supérieure à celle des élèves, comme si tous les professeurs des deux sexes, dans les écoles normales et dans les collèges, n'étaient pas tous de souche plébéienne et très plébéienne; mais elle ne négligera pas une partie importante de sa tâche d'institutrice, qui est de former ses élèves à la civilité, au bon goût, à la délicatesse des manières et du langage, à tout ce qui distingue extérieurement

une femme bien élevée. Elle donnera l'exemple aux maîtresses de s'acquitter sans morgue ni affectation du premier des soins d'une sœur aînée ou d'une mère de famille, en descendant avec simplicité à tous les détails de la toilette, du réfectoire, du dortoir. Elle ne se donnera pas davantage, aux yeux des personnes de bon sens, le ridicule de ne pas accompagner les élèves à la promenade, comme si cette marque d'amitié maternelle envers celles qu'elle appelle « ses filles » la faisait déchoir de son haut rang; de tous les pernicieux exemples qu'elle peut offrir à ses maitresses, aucun n'égale celui-là; aucun ne la perdrait plus sûrement, et plus justement, dans l'estime des élèves; car elle aurait ainsi donné la mesure de son petit esprit et de son âme plus petite encore.

. . . .

Je n'ai encore rien dit de l'enseignement moral, que les règlements ont confié à la directrice, le plus important de tous assurément, et à plus d'un titre. Ce n'est pas seulement parce qu'il donne les raisons et les règles de vivre; c'est aussi parce qu'en les donnant il sert de correctif à tous les excès de nos programmes; il ramène à une certaine unité la variété encombrante et discordante des études diverses; il marque un centre, le foyer même de la conscience, où les activités diverses doivent se rattacher, et où se constitue l'*homme* véritable parmi toutes les applications théoriques ou techniques de l'intelligence. Les directeurs et directrices des écoles normales ne se méprennent pas sur l'importance et la dignité singulière de cette partie de leur tâche, non plus que sur son extrême difficulté. Ils savent bien qu'un si grave enseignement n'est pas une simple *matière* du programme parmi d'autres matières: c'est le noyau même des études et de l'éducation. Ils sentent qu'en leur imposant une lourde charge, il leur confère un privilège, et que les en dispenser serait les dépouiller de leur principal ascendant.

De même que l'enseignement moral et laïque est le trait le plus caractéristique de notre récente organisation primaire, rien ne distingue plus les écoles normales d'aujourd'hui de celles d'hier que d'avoir attribué au directeur ou à la directrice le soin de le donner. Cette sécularisation de la sagesse morale, accomplie dans nos écoles, est à nos yeux une nouveauté pleine d'avenir,

toute modeste et si l'on veut médiocre dans ses moyens et ses résultats qu'elle apparaisse dans le présent. Qu'on veuille bien y réfléchir, c'est le supérieur même de la maison, le maître de la discipline et des études, qui est appelé à parler des vérités et des lois morales sous sa propre responsabilité, comme de choses auxquelles il croit, qu'il tient pour certaines à l'égal de tout ce qui s'enseigne dans l'école, et pour lesquelles il se porte caution. On ne saurait mesurer ce qu'a de poids la parole simple et grave d'un honnête homme, mise au service des plus hauts principes moraux, quand cet honnête homme est un professeur dont le savoir inspire la confiance; il n'a pas besoin d'être un philosophe ni un orateur pour se faire écouter: son oui et son non font autorité. Attirer les vérités morales dans le cercle de l'enseignement ordinaire, c'est-à-dire séculier, c'est-à-dire fondé sur la raison et sur l'expérience, ce n'est pas les abaisser ni les appauvrir, c'est les traiter en chose *réelle* et sérieuse, la première parmi les choses réelles et sérieuses dont on traite à l'école.

Encore faut-il que ces leçons soient données dans l'esprit de leur institution, dans un esprit de sincérité et de gravité pratiques, et que les dons plus particulièrement feminins d'intuition morale, de modestie intellectuelle et de sensibilité, se mêlent aux qualités de sérieux et de méthode sévère que réclame un pareil enseignement. Est-il rien de plus déplaisant et de moins pratique que d'entendre une femme réciter — quand elle ne le dicte pas — un cours de morale, dont une écolière maligne retrouverait aisément les pièces et morceaux dans plusieurs manuels connus, ou traiter des choses de l'âme et de la destinée humaine avec la sécheresse de procédés, de langage, de ton, qui ne siérait même pas à un professeur de mathématiques, ou déployer devant les élèves, à propos des idées qui font vivre ou qui font mourir, sa brillante facilité de parole ou les trésors de sa mémoire? La sécheresse et la rhétorique en de pareils sujets déplaisent chez un homme; combien plus chez une femme, de qui on attend qu'elle touche à ces sujets avec modestie et simplicité, avec gravité, et en associant aux démonstrations de la raison « ces raisons du cœur que la raison ne comprend pas toujours ». C'est là surtout que la directrice tirera son autorité de sa sincérité même, au sens profond du mot. Si elle n'est que beau parleur, son crédit sera prompte-

ment usé, et ses prestiges percés à jour par des jeunes filles intelligentes. Mais si elle pense avant de parler, si elle sent ce qu'elle a pensé, si elle enseigne sous la dictée de toute son âme et de son expérience intime, si enfin son caractère et sa conduite habituelle ne font qu'un avec son enseignement, soyez sûrs que, même avec le plus mince talent, elle aura et gardera l'oreille de ses élèves; le professeur de morale deviendra alors ce qu'on a voulu qu'il fût en fondant cet ordre d'études, le principal éducateur des âmes.

De quelque côté que l'on aborde ce sujet, on est conduit à reconnaître combien il importe que la directrice, tout en ayant les sentiments et l'allure de la femme, possède dans la mesure nécessaire certaines qualités de force et de raison qui passent à tort pour des qualités exclusivement *viriles*. Il faut, selon le conseil judicieux de Mme Necker de Saussure, « que la femme accoutume la moitié de son esprit à attendre l'autre »; que ni le sentiment ni surtout l'*impression*, encore moins la *sensation* mobile et capricieuse, ne prenne l'avantage sur la réflexion. Selon un autre mot du même écrivain, « nous aimons à sentir respirer sous une enveloppe féminine un être moral, capable de montrer habituellement cette force sans raideur que les mots d'*empire sur soi* peuvent définir ». (*Éducation progressive*, t. II, p. 276.)

Les écrivains qui, en traitant de l'éducation des jeunes filles, ont parlé de la complexion particulière de la femme, ne remarquent pas assez tout ce qu'un grand nombre de femmes, et en particulier de plébéiennes, déploient sous nos yeux d'énergie, de courage, de persévérance, de bon sens et de prévoyance dans le gouvernement de leur maison, ainsi que de fermeté et de dignité dans les situations délicates. Vivant dans une société choisie, ils n'ont presque toujours en vue que des jeunes filles du *monde*, délicates au physique et au moral, plus propres à être l'ornement des cercles élégants que les gardiennes assidues et vigilantes du foyer et les éducatrices vaillantes de leurs enfants.

Si la directrice est animée de cet esprit de force et de tendresse tout ensemble, de raison et de grâce, elle ne sera pas tentée de jouer à la grande dame, elle sera d'abord mère de famille : en se pliant elle-même et pliant ses élèves aux plus vulgaires soins domestiques, elle saura montrer qu'ils ne sont pas incompatibles

avec la culture d'esprit la plus sérieuse et la véritable distinction; en accueillant les familles les plus humbles avec une cordialité simple et digne, elle montrera que la véritable supériorité n'affecte pas des airs aristocratiques, et qu'on peut s'élever dans l'ordre de l'esprit et des mœurs sans risquer de se déclasser.

Elle se gardera également de confondre le sérieux avec l'austérité triste. L'éducation ne se passe pas de joie; et pour cette raison entre plusieurs, que la première condition pour apprendre à vivre, c'est d'avoir le goût de vivre, et de ne désespérer par avance ni de la destinée, ni des hommes, ni de soi-même. Qui n'a pas au fond de son esprit — sinon dans son humeur naturelle — une certaine réserve d'optimisme, n'aura aucune action féconde sur les jeunes gens, dont l'instinct essentiel est de goûter la vie et de s'y déployer tout entiers. En vain vous vous flatteriez de racheter ce défaut de confiance en la vie par l'application rigoureuse au devoir et même par le dévouement: c'est de lumière et de chaleur, c'est de joie que vos élèves ont besoin, et comment leur communiqueriez-vous ce qui vous manque? Vous leur parlez du devoir, vous leur en donnez l'exemple: c'est bien, c'est le principal, pourvu que le devoir implique amour, confiance, courage. La joie seule donne des ailes à l'âme, et le christianisme lui-même, qui a inspiré la tristesse d'un Pascal, a bien compris l'homme, lorsqu'ayant fait du bonheur d'être en paix avec Dieu le ressort caché de l'activité, il a osé lui dire: « Soyez toujours joyeux ».

Nous sera-t-il permis de dire qu'à cette image de la directrice que nous essayons de tracer, il manquerait encore un trait, et non le moindre? Demander qu'elle ait, avec une raison cultivée, l'âme simple et populaire en même temps que haute, généreuse, capable d'embrasser avec sympathie les besoins complexes de la société contemporaine et de comprendre la diversité des situations, des caractères, des genres d'esprit; demander qu'elle s'oublie elle-même, se faisant toute à tous, n'est-ce pas dire en d'autres termes qu'elle aura l'âme religieuse; qu'en chacune de ses filles elle verra l'éternel à travers le passager; que par delà leurs dons extérieurs ou leurs dons d'intelligence, d'imagination, d'aptitude pratique, par delà tout ce qui plaît en elles au premier regard, elle saura rechercher et cultiver ce qui est le fond mystérieux de la nature féminine et sa dignité, comme de la nature de l'homme, à savoir,

le sentiment du Dieu infini, présent à notre existence individuelle et à notre destinée passagère, et, selon le mot de Pascal, « à la fois au-dessus de nous et en nous » ? Que ce sentiment ne revête pas les formes régulières d'une doctrine ecclésiastique ou philosophique, nous l'admettrons sans peine : on ne saurait attendre de la femme, après que l'on a osé la nourrir du pain de la science, qu'elle échappe plus que l'homme aux vicissitudes des dogmes et aux atteintes du doute ; il y a désormais pour les deux sexes, dans l'ordre moral, communauté de risques et de périls, c'est-à-dire de responsabilité, qu'aucun artifice, aucune fiction ne sauraient empêcher, et qui, n'en doutons pas, la femme apportant en dot au trésor commun les intuitions et la délicatesse de son sexe, et en retour introduite par son éducation dans la cité de raison et de justice, contribuera de jour en jour à fonder l'unité morale de la famille et la paix du foyer. Elle saura ainsi préserver de la prescription les vertus obscures que notre civilisation, vouée à l'activité sans relâche et à la compétition violente, inclinerait à oublier, au grand détriment de la noblesse de l'âme : l'humilité, la sympathie, le contentement de peu, la patience, la résignation, et le commerce avec les choses éternelles, hors duquel les choses de la vie et la vie même perdent leur prix. Que la directrice apprenne donc, par son exemple, aux jeunes institutrices du peuple à se considérer comme attachées à une œuvre divine, où il dépend d'elles de travailler dans le sens de Dieu lui-même, en faisant surgir du sein de l'inconscience et des instincts grossiers, à l'aide des éléments du savoir, la femme de conscience et de raison, capable de vérité et de justice non moins que d'amour. Ainsi sera d'avance adoucie, ennoblie, sanctifiée, l'obscure existence de la maîtresse d'école. Combien je la plaindrais, si elle n'emportait pas de l'école normale, avec son brevet, un peu de ce viatique spirituel ! J'oserais assurer, sans en rien savoir, que parmi les femmes intelligentes et dévouées qui président à nos écoles normales, il y en a bien peu qui se tiennent pour entièrement quittes envers leurs élèves si, avant de les congédier, elles ne leur ont communiqué au moins une étincelle de ce feu sacré.

Félix Pécaut.

LIVRES D'AUTREFOIS

LES *DOUTES SUR LA LANGUE FRANÇOISE*, 1675

(Suite et fin.)

Bouhours, à la fin de son premier chapitre, prend soin de citer Horace et Cicéron qui nous conseillent de n'inventer les mots qu'avec discrétion. Était-ce l'avis de Ronsard? j'en doute; était-ce l'avis de Paul-Louis? je le croirais, si Sainte-Beuve a bien vu. Pour Voltaire, malgré la boutade que l'on sait, il nous rappelle que « Fénelon, Bossuet, Racine, Despréaux employaient toujours le mot propre », et s'y tenaient. Saint-Simon, ce grand oseur sincère, si imprévu et si vivant dans ses tours, n'a pas senti le besoin d'inventer des mots nouveaux pour nous faire le récit de la mort du Grand Dauphin, du Lit de justice de 1718, ou nous donner en pied le portrait de Lauzun et de tant d'autres. Où voit-on des mots nouveaux dans *Grandeur et décadence des Romains*, dans les *Confessions* ou dans *Candide;* où voit-on que *Gil-Blas*, *Manon Lescaut* ou *le Neveu de Rameau* ne se soient pas contentés de notre langue? Et Victor Hugo! dans la variété prodigieuse de ses visions, dans sa tristesse, dans ses chants et dans ses chansons, pour faire parler tout ce peuple qu'il a créé, pour prêter une voix à l'Océan, au satyre, au ciel même, a-t-il jamais eu la pensée d'imaginer de nouveaux mots? C'est la seule imagination qu'il ait dédaignée, et Bouhours et M. de Vaugelas pourraient dormir en paix.

Il est vrai que ces exemples que je cite sont devenus d'un poids médiocre en face de notre nouvelle école, née de père inconnu et qui s'en vante. Elle est jeune, elle se dit jeune, avec l'ambition sans doute de ne pas vieillir; elle a dit à l'Absurde : *Sois mon bien;* et l'Absurde n'a pas dit : non.

Ces métis innocents, trop peu sincères, venus du Cabinet où Byron fait sécher les vieilles lunes, ou du Cabaret qui nous annonce que *Salvator est arrivé*, poètes delphiques, symbolisants, délirants, rêvent pour notre langue un carnaval incomparable! En même

temps, rassemblés en monôme, ils conspuent Véronèse et Rubens, Poussin et Watteau, et mettent au même panier Prudhon et Delacroix, tous romantiques, tous menteurs. Eux, les Naturalistes, les Réalistes, les Impressionnistes, les Indépendants, les Sauvages, ils prétendent fixer tout à l'heure sur leurs toiles l'air respirable, la fraîcheur des eaux courantes, le silence des forêts profondes, la lumière aveuglante des sables du Soudan,

Et les immenses nuits des pôles étoilés.

Ce n'est pas tout : leur conscience leur commande d'être vrais; et ils sont indécents; le sublime est leur vocation, et de plein jet ils sont inintelligibles; alors, notre stupidité bourgeoise les transporte d'aise, car ils se croiraient bien près d'être des imbéciles si nous parvenions à les comprendre.

Ce qui me surprend, tout bien vu, dans ce petit monde où l'on s'amuse, c'est qu'il ne se rencontre pas quelque courageux garçon pour dire : « Décidément nous sommes dans le faux. La Nature est l'atelier modèle, c'est entendu. La Nature a des fantaisies sans nombre, soit; elle est sans limites, d'accord; mais elle n'est pas sans règles, il s'en faut; elle ne néglige aucune forme, ne méprise aucune vie si humble qu'elle soit; elle a même un tel souci de toute chose que dans l'air, à la surface, dans les profondeurs naguère inconnues, on retrouve la trace de ses soins. Ses scrupules se manifestent jusque dans l'infiniment petit; l'invisible même a sa forme accomplie, son dessin irréprochable, parfois sa couleur appropriée au milieu et aux nécessités du combat pour la vie. La Nature ne procède pas par hachures; la Nature ne peint pas au pointillé ; elle est passionnée, infiniment variée, elle a tous les gestes, toutes les voix, toutes les attitudes; et elle se respecte; elle respecte ses créatures. C'est être aveugle que de ne pas voir qu'elle a mis la beauté partout où elle a pu; que la conscience est son outil pour tout faire; et que l'ORDURE est son chagrin et son constant dégoût. »

Après ce crochet, je reviens aux *Doutes*, sans être certain de n'avoir pas, à cet endroit, mis quelque confusion dans mes notes. Il ne s'agit d'ailleurs que d'un très petit nombre de mots sur lesquels mon jésuite est venu se buter. Ainsi Balzac écrit à un de ses amis : « Je vous *félicite* d'avoir M. de Roncières pour gouver-

neur... Si le mot *féliciter* n'est pas encore français, il le sera l'année qui vient; et M. de Vaugelas m'a promis de ne lui être pas contraire, quand nous solliciterons sa réception. » J'ai tout lieu de croire que Voltaire se serait joint à Balzac pour assurer l'entrée du nouveau mot à l'Académie; car il se montre satisfait, je ne sais où, de le voir succéder à *congratuler*.

C'est aussi Balzac qui écrit : « Un Gascon dirait que vous êtes *introuvable;* pour moi qui ne suis pas si hardi, je me contente de dire qu'on ne sait où vous trouver ».

A ces mots hésitants sur le seuil, que Balzac encourage, à qui M. de Vaugelas souhaite la bienvenue après plus d'une conférence avec Coëffeteau, nous pourrions en joindre beaucoup d'autres, qualifiés de trop hardis ou de caducs et qui font parmi nous bonne figure.

Comment oublier Chrysale disant à sa sœur :

> Ma foi, si vous songez à nourrir votre esprit,
> C'est de viande bien creuse, à ce que chacun dit ;
> Et vous n'avez nul soin, nulle *sollicitude*,
> Pour...

Sur quoi Philaminte l'interrompt :

> ... Ah! *sollicitude* à mon oreille est rude!
> Il pue étrangement son ancienneté.

Il eût été curieux de voir la figure qu'auraient faite ces puristes intègres en présence de *bienfaisance* de l'abbé de Saint-Pierre; de *vulgarité*, inventé si à propos par Mme de Staël; d'*annexion*, qui ne figurait pas au Dictionnaire de 1835; de *spéculation*, qui n'a plus, il s'en faut, le sens d'une contemplation céleste, ni d'une recherche abstraite.

Bouhours se demande ensuite si nous ne devons pas *intrépide*, *bravoure* et *disculper* au cardinal Mazarin? Je n'en sais rien. Enfin il égaie notre curiosité en nous apprenant que *tulipe* « a pris son nom de sa ressemblance avec le turban des Turcs qui se nomme *tulipan* », ce qui nous fait rêver au *Bourgeois gentilhomme*. Il nous rappelle aussi que *thé* nous vient de Chine et que *café* et *sorbet* sont turcs. J'ai eu recours, pour me renseigner exactement sur ces derniers mots, non plus à Trévoux seulement ni à Littré, mais à un de mes amis, passé maître en arabe, turc et persan. *Tulipe* peut être, en effet, une corruption de *Dul-*

bend ou *Tulpend*, qui a désigné la coiffure des Turcs jusqu'à la destruction des janissaires. *Café* nous vient de l'arabe *Qahweh*, orthographié *Cahvé* par les voyageurs du dix-huitième siècle. A l'origine, *Qahweh* désignait une sorte de vin blanc, et ce mot ne s'est étendu au café que vers la fin du quinzième siècle. *Cherbet* est également arabe; il a, dans cette langue, la signification générale de *boisson;* mais, en turc, il acquiert le sens particulier de *boisson purgative*. Pour ce qui est de *thé*, il se dit *tcha* en chinois; et cette appellation originelle lui est encore maintenue en Russie et en Orient.

Bouhours eût été certainement satisfait de la science sans défaut de mon ami, et de ma mémoire.

II

DOUTES SUR LES PHRASES

« *Enfermer*, dit mon jésuite, se dit de ce qu'on met en un lieu, dans un meuble; *renfermer* s'applique aux choses qui sont naturellement contenues dans quelque milieu que ce soit : *Les perles que la mer renferme dans son sein.* »

Ménage distingue : « *On enferme* son argent dans un coffre, ses papiers dans un cabinet; et dans les phrases de cette sorte, *renfermer* serait mal dit, *s'il n'était question d'une action réitérée; mais on dit indifféremment enfermer et renfermer en parlant des choses que la nature produit.* » Comme on le voit, Ménage et Bouhours ne sont qu'à moitié d'accord, suivant leur habitude; j'ajoute qu'ils sont incomplets.

L'envie me prend donc de « méticuliser » pour mon propre compte, de disputer, de distinguer; cela étant bien entendu que si quelque copie à corriger me passe par les mains, mon élève pourra prendre *enfermer* pour *renfermer*, et réciproquement, sans que je lui inflige un zéro. Toutefois, il me plaît d'avoir une doctrine personnelle, et je la livre, à mes risques :

1° *Renfermer*, c'est, n'est-ce pas, *enfermer* avec le préfixe *re* ou *r*, qui peut, sans parler du sens *rursus includere*, auquel je ne m'arrête pas, s'interpréter de plus d'une sorte. Le seizième siècle d'ailleurs, ne s'embarrassait pas du préfixe. Exemple :

La mémoire du temps passé,
Que j'ai follement dépensé,
Epand du fiel sur mes ulcères.

RÉGNIER.

Et en ostant son bonnet de la tête
A *mercyé* mille fois la grand bête.

MAROT.

Desportes dira *se paist* pour *se repaist*, et d'Aubigné « *sérenez* votre visage » pour *rassérénez*.

2° Dans un grand nombre de cas, il n'existe entre *enfermer* et *renfermer* aucune opposition d'ordre absolu ; mais il serait imprudent de croire que la distinction entre ces deux termes soit de pur caprice ; ce que je concède volontiers, c'est qu'elle n'est pas toujours aisée à déterminer ; car Littré ne nous donne pas moins de neuf acceptions diverses pour *enfermer*, et de onze numéros pour *renfermer* ; on conviendra que ces chiffres sont inquiétants. J'ai toutefois la coutume impertinente de contredire le proverbe : *Dans le doute abstiens-toi;* et, pour approcher du vrai autant que faire se peut, je m'aiderai hardiment de citations empruntées à mon propre fond.

A l'acception d'*enfermer* prévue par Bouhours, je rattacherai le vers fameux :

Laurent, serrez ma haire avec ma discipline.

Ne serait-ce pas la même chose si je disais : *Paul, enfermez?*...

Je retrouverai la même intention de serrer, resserrer, mettre à l'abri, tirer, retirer, dans les phrases ci-après :

« La férocité de cette bête m'a contraint de la faire *enfermer*. »

« On conçoit qu'Alceste, fait comme il était, se soit *enfermé* dans la solitude. »

« Les gens que vous savez nous ont *enfermés* dans ce dilemne de conserver l'estime de nous-mêmes en continuant de nous souvenir, ou de nous déshonorer en oubliant. »

« Mon chagrin est *enfermé* dans cette terre insensible. »

« Leurs immenses travaux *enfermèrent* dès lors Paris si étroitement, qu'il ne lui resta plus qu'un seul espoir fragile. »

Pour *renfermer*, je le vois employé constamment dans ces phrases :

« Le président de la Chambre invita M. N. à se *renfermer* dans la question. »

« Tout fonctionnaire doit se *renfermer* dans son mandat. »

« Je *renferme* mes désirs en un seul point. »

« Cet ouvrage *renferme* des beautés incomparables. »

« Cet empire *renferme* plusieurs provinces. »

« La dent de la vipère *renferme* un poison subtil. »

« Cette valise *renfermait* les preuves de la trahison de Pichegru. »

Mais là où je voudrais être aidé de M. de Vaugelas, de son discernement et de son honnêteté, c'est dans les passages que voici :

« Après ses glorieuses défaites, l'armée dut *se renfermer* ou *s'enfermer* dans Metz. » Cependant je dirais avec assurance : « Paris *se renferma* dans l'enceinte de ses forts. »

Ne peut-on pas *s'enfermer* ou *se renfermer* dans son désespoir? *s'enfermer* ou *se renfermer* dans un silence obstiné? *enfermer* ou *renfermer* son souci au plus profond de soi?

Si *renfermer* n'implique pas nécessairement une précaution redoublée, ne marquerait-il pas un soin plus exact, une clôture plus rigoureuse, une recommandation plus expresse? Enfin, n'y aurait-il pas, dans l'emploi, le choix de l'un ou l'autre de ces deux termes, plutôt une question de tact qu'une question de pure grammaire? Pour ma part, je le croirais; mais je suis à cent lieues d'être un grammairien.

— « On ne dit pas : Ce champ qui *n'apportait rien* est devenu fertile entre ses mains; c'est *ne rapportait rien* qu'il faut dire. » Sans doute; même on pourrait varier le tour en disant : « Cette fortune qui, dans les mains de cet égoïste, était inutile à tous, est devenue dans les mains de cette juive une source de bienfaits. »

— « On ne dit pas : Ils vinrent dans la ville, la pillèrent et *en remportèrent* le butin; on dit *en emportèrent*. » Cela encore est acquis, de même qu'on dit sans nul doute : « *emporter* une ville d'assaut; *remporter* une victoire; *emporter* la pièce; *emporter* dans sa retraite l'estime des honnêtes gens; *emporter* tous les suffrages; je ne veux pas de ces étoffes, *remportez-les*. »

— La scène III, acte Ier, du *Cid* débute par ces vers :

> Enfin vous l'emportez, et la faveur du roi
> Vous élève *en un rang* qui n'était dû qu'à moi.

Bouhours nous rappelle que « l'Académie a déclaré que ce mot n'était pas français et qu'il fallait dire *à un rang*. Cependant, ajoute-t-il, on dit *élever en* honneur, *en* dignité, et *élever à* un grand honneur et *à* une haute dignité. »

Il est incontestable que je devrai dire : « Ce jeune fakir *s'élève à* ces hauteurs, où la contemplation perpétuelle du Moi stupéfie les plus nobles intelligences. » Me contesterait-on davantage le droit de dire : « Je rêvais qu'un grand souffle *m'élevait en* un lieu où j'avais perdu de vue la politique? » Enfin serais-je ridicule en disant : « A cette date de 1582, les plus *élevés en* dignité des officiers de la Couronne étaient : le Connétable, le Chancelier, le Grand-Maître de France, le Grand-Chambellan, l'Amiral. » Toutes ces phrases, je le reconnais, ne s'ajustent pas expressément au cas visé par l'Académie; mais, pour être sincère, cette fois encore, j'écoute mon impression plutôt que la règle. « Vous *élève à un* rang » me blesse, tandis que « Vous *élève en un* rang » me plaît, par ce triple motif qu'il a plus de force, qu'il est plus de jet, et qu'il nous évite l'hiatus. J'aurai contre moi Dalembert assisté de sa raison, mais j'ai pour moi le conseil de Boileau et l'impression de Voltaire. « Les hiatus, dit Dalembert, sont sans doute un défaut, en général; mais n'est-ce pas une puérilité, et souvent un défaut contraire à la simplicité et à la naïveté du style, que le soin minutieux d'éviter les hiatus dans la prose? Cicéron se moque de l'historien Théopompe qui s'était trop occupé de ce soin ridicule. » On connaît les deux vers de Boileau :

Gardez qu'une voyelle, à courir trop hâtée,
Ne soit d'une voyelle en son chemin heurtée.

Pour Voltaire, voici comment il nous renseigne : « Nous avons, dit-il, voyelle qui entre et voyelle qui n'entre pas; concours et heurt de voyelles. » Et il conclut en acceptant *immolée à*, et en répudiant *immolé à*... Faites donc comprendre cela à un Welche ou Velche!

— « Quant à *élever les yeux vers le ciel*, cette phrase a été condamnée comme barbare par Vaugelas; il faut dire : *lever*. » *Lever les yeux au ciel* ou *vers le ciel* est, en effet, la règle presque unanimement suivie. Mais on dit : « Lever les bras au ciel; Élevons nos cœurs à Dieu; Le cœur se lève de dégoût; Le soleil se lève; Le vent s'élève; Une grande clameur s'éleva; » etc. Quand une

langue a de ces subtilités sournoises, les juges éminents qui en gardent les approches peuvent, je le répète, nous montrer quelque indulgence, de temps en temps.

— « *Vers*, c'est le *versus* des Latins : *vers* l'Orient. *Envers*, c'est *erga* : La piété *envers* Dieu. » Ces citations pourraient suffire; j'en ajouterai une : « Cette curiosité malsaine qui porte le public *vers* certains livres et certains spectacles n'est pas, à vrai dire, un fait nouveau. Mais parce qu'il est ancien il n'en est pas moins répugnant. »

— « Il m'a semblé, jusqu'à cette heure, qu'*édification* et *édifier* n'étaient guères français que dans la figure : *Édifier* le prochain; l'*édification* du peuple; mais qu'on ne disait point, dans le propre, l'*édification* d'un palais; *édifier* pour *bâtir*. »

Bouhours oublie *aedificium*. On pourrait croire qu'*édifice* et *édifier* dans le sens de bâtir se perdent dans la nuit de notre langue, et que ce même mot, entendu dans le sens d'incliner son prochain à la vertu par l'exemple d'une vie irréprochable, par des paroles, n'est venu que plus tard. « Sur cette seule donnée, il *édifia* cent mensonges. — De notre temps on bâtit; les Égyptiens, les Grecs, les Romains ont *édifié*. — Nous connaissons les noms de quelques-uns des maîtres maçons qui avec le temps *édifièrent* nos cathédrales. »

III

DOUTES SUR LA CONSTRUCTION

— « Dans ses Observations sur la langue française, nous dit Bouhours, M. Ménage écrit : « *Insulte*, féminin incontestablement » ; cependant, on voit des auteurs qui écrivent *un* insulte. *Aide à maçon* est masculin; *aide* dans le sens de *secours* est féminin. De son côté Saurin, dans son Francion, écrit *aide divin*. Tous les autres écrivains célèbres que j'ai lus font *aide* féminin. »

« Balzac et Voiture écrivent *la doute*. Si nous en croyons M. de Vaugelas, *doute* n'est plus que masculin, comme *navire*, qui était féminin autrefois, et si féminin que Ch. Fontaine reprit du Bellay de l'avoir fait masculin dans son *Illustration de la langue française*. »

A l'égard de *doute*, Bouhours est donc fixé; mais *aide* continue de le préoccuper, et il dit : « Peut-être que ce mot est devenu masculin depuis peu;.... peut-être aussi qu'il est mâle et femelle comme *hymne*, *foudre*, *sphinx*, *aigle*, *fourmi*, *automne*, *épitaphe*, et quelques autres, sans parler des mots qui ont deux genres différents sous deux significations diverses, comme *période*, *pourpre*, *office*, *temple*. »

Ces changements de sexe dans les mots ont été jadis un des amusements de mes lectures, comme en témoignent les citations suivantes que j'emprunte à mes notes :

Paré fait *humeur* du masculin. Montaigne : « Il vid, dit Cleanthes, des fourmis portants *un fourmi mort* ». Belleau :

> Gentille cigale amoureuse,
> *Douce prophète* de l'été.

Amyot : « Compenser la *meslange* de ses aventures... Estant dessus *une grosse navire* ». De Bèze : « Venus pour maintenir *aucun erreur* ». Ronsard :

> Et dessus *une coche*, en belles tresses blondes,
> Par le peuple en honneur, déesse, vous iriez.

On disait aussi *un ermine* et le *mien affaire*, etc.

Je doute qu'on trouve à l'étranger de plus grands tailleurs d'ifs et de buis, des râtisseurs d'allées plus diligents que chez nous; je m'étonne donc de revoir dans notre langue la plupart des bizarreries dont s'amusait Bouhours. Ainsi, *aide*, secours, assistance, subside, est toujours féminin; *aide*, assistant, toujours masculin. *Foudre*, feu du ciel, est féminin, mais on dit encore, de loin en loin, *un foudre* de guerre, et les vignerons savent ce que c'est qu'*un foudre*. *Sphinx* a prévalu; mais, comme jadis, quelques poètes préfèrent *la sphinge*. *Aigle* continue d'être androgyne; il en est de même d'*automne*, car, si le masculin est d'un usage plus fréquent, on incline encore à dire : « un bel automne; une automne pluvieuse » ; c'est-à-dire que le mot change de genre suivant que l'adjectif le précède ou le suit. *Épitaphe* et *fourmi* sont décidément acquis au féminin. *Période* est moins net; il fait encore, en un point, sa part au masculin. Il est entendu qu'on dit la maladie du *pourpre; le pourpre*, couleur, d'où *le pourpre* de la honte; *la pourpre* romaine, né dans *la pourpre*. Enfin, *office*, charge, fonction, service, est mâle, et *une office* bien tenue est une dépendance de la

salle à manger, ou encore le réfectoire des domestiques et des gens de peu.

— *Personne.* Bouhours, après avoir écrit « J'ai vu la personne que vous savez » et « Personne n'est venu », ajoute : « On donne *élégamment* le genre masculin au pronom relatif qui se met après *personnes* : Ce sont des personnes d'honneur; *ils* m'ont tenu ce qu'*ils* m'ont promis... Des personnes imprudentes se sont perdues parce qu'*ils* ont voulu faire plus qu'*ils* ne pouvaient. Mais on fait toujours féminin l'adjectif de *personnes* : Des personnes *dévotes*; des personnes *obligeantes*... Je sais bien qu'après *personnes*, on peut mettre absolument le féminin : M. de Vaugelas le fait assez entendre. » Ce passage serait fastidieux et vain, s'il ne mettait en relief la dispute du bel-esprit et du sens commun. Elle n'est pas finie, mais « l'élégance » dont parle Bouhours n'est plus de mode.

— Si j'ai jugé convenable d'abréger les remarques qui suivent par ce motif qu'elles s'attardent à trop de menus détails, je me suis toutefois interdit de les supprimer tout à fait. Il ne peut nous être indifférent de savoir quelle a été la vigilance des régents de notre langue dans un siècle qui nous a donné tant de chefs-d'œuvre. Que ces puristes, inquiets, aient exagéré leurs scrupules et leur zèle, je ne m'en dédis pas; mais aussi, comment ne leur tiendrais-je pas compte de l'heure et du milieu? Ils s'étaient trouvés en présence du libertinage hasardeux des derniers représentants de la Pléiade, et de ce petit monde des Précieuses, agrémenté d'imaginations heureuses de loin en loin, passionnément ridicule à l'ordinaire. A les bien voir, Vaugelas et ses pareils ont été les tuteurs intègres d'une fille jusqu'alors mal gardée. Je ne dispute pas sa gloire à Malherbe; mais il ne vint pas seul.

Et puisque je suis sorti de mon sujet, j'achèverai de me donner du champ, en m'étonnant une fois de plus de l'adaptation soudaine des personnes et des choses à certains événements. Cette adaptation est si extraordinaire que l'on pourrait croire à un dessein prémédité, à une distribution préalable des rôles. Or, rien de tout cela n'étant le vrai, il faut croire au phénomène de cristallisation dont a parlé Stendhal pour s'expliquer l'apparition à jour fixe des hommes *nécessaires* qui viennent faire cortège à Louis XIV, à la Convention, ou à Bonaparte. Notez qu'il y a, de même, comme

un rendez-vous pris, à telles autres heures, pour toutes les défaillances.

Il est entendu que, sans plus nous arrêter, nous donnons raison à Costar qui écrit « Une vérité si généralement *consentie* », et que nous donnons tort au sieur de Marsilly quand il dit : « *La plupart* des Juifs *regardait* ». En même temps, nous applaudissons à Vaugelas lorsqu'il corrige chez Amyot, le cardinal du Perron et Coëffeteau cette faute grossière de dire : « Ayant embrassé et donné la bénédiction *à* son fils ». — « Me croire capable d'approuver et de me réjouir *de* cette action détestable. » Avec Vaugelas, toujours, nous distinguerons *avant* d'*auparavant*, *autour* d'*alentour;* avec ses amis, nous croirons que Corneille est en faute quand il dit :

Tant qu'a duré la guerre, on m'a vu constamment
Aussi bon citoyen *comme* parfait amant.

Bien que les Italiens disent *molto ricchissima tanto bellissima*, et que les Romains aient écrit *longe maximus*, *multo pulcherrimus*, nous penserons avec Bouhours que « les superlatifs n'ont pas besoin d'échasses »; et nous laisserons à Richelieu son *généralissime* « qu'il fit de son autorité absolue en allant commander en Italie ».

— « Il commence *à* et non *de* se mieux porter. » Cela est tellement vrai, dit Vaugelas, que, même au prétérit défini, à la troisième personne, il faut dire *à* et non pas *de* , *comme disent les Gascons, et plusieurs autres provinciaux et même quelques Parisiens, soit par contagion. soit pour adoucir la langue.*

De même on nous conseille 1° De ne pas dire : « Il a été blessé d'un coup de flèche *qui* était empoisonnée »; 2e D'écrire : « Ils se font *fort;* ils sont demeurés *court;* elle se fait *fort* »; 3° D'écrire : *Quelque* riches qu'ils soient; » 4° « M. de Vaugelas a dit souvent que notre langue aime les négations ; il aurait donc écrit : Elle a peur que se laissant aller, elle *ne* s'attache trop. . De peur que si on nous l'accordait, nous *ne* devinssions... 5° M. de Vaugelas ne dirait pas : L'ancien serpent s'armera contre vous de toute sa malice et sa violence; il dirait : et *de* toute sa violence. La faute serait inexcusable si les deux substantifs n'étaient pas du même genre : Il a perdu toute sa splendeur *et son lustre;* » 6° Dites : « Votre cellule vous sera ennuyeuse si vous aimez *à en* sortir, » et non « *d'en* sortir ». Etc.

Quelle serait, à vrai dire, la place de ces observations, que j'ai si amplement abrégées? Leur place serait, cela ne fait pas de doute, dans un manuel d'instruction primaire. Considérez, cependant, que leur plus grand intérêt est leur puérilité même. Vaugelas, et les autres puristes, ne s'adressent pas au peuple, en effet; ce ne sont pas des enfants illettrés qu'ils prétendent instruire, c'est la classe la plus policée de la nation, magistrats, évêques, poètes, historiens, des hommes de talent, des hommes de génie. La puérilité des leçons trahit alors le défaut absolu de discipline auquel il s'agissait de pourvoir; elle nous fait toucher du doigt le péril auquel notre langue pouvait être conduite, avec une orthographe divagante et la faculté laissée à chaque écrivain de façonner à sa guise ses tours et ses expressions.

IV

DOUTES SUR CE QUI REGARDE LA NETTETÉ DU LANGAGE

Après avoir affirmé que la « netteté du langage » devrait être la préoccupation assidue de l'écrivain, Bouhours regrette qu'il se rencontre des auteurs, même parmi les plus célèbres, qui ne montrent pas une aversion suffisante pour les défauts qui rendent le discours inintelligible. Bouhours ne s'explique pas sur les causes de ce désordre; mais ses suppositions valent la peine d'être retenues. Elles achèvent d'éclairer la pente sur laquelle on se trouvait alors placé; elles nous intéressent immédiatement par plus d'un trait à notre adresse.

On néglige les règles communes pour se distinguer; ou bien, on affecte un langage mystérieux, pour obtenir des applaudissements; ou bien encore, on cède à l'inclination du temps présent qui assure aux expressions obscures le premier rang dans le beau style.

Et nous aussi nous avons nos raffinés, nos faux prophètes, nos sertisseurs de bulles de savon, nos chanteurs voilés, poètes des îles inconnues, dont les vers sont un rêve qu'aucun Daniel n'expliquera jamais. Encore, si nous nous en tenions là, dans l'étrange. Mais, trop souvent, l'étrange conduit à l'horrible, et on nous y a conduits.

Les citations que nous apporte Bouhours sont seulement ridi-

cules ; et elles ne contiennent rien d'assez significatif pour que je juge utile de les reproduire. Viennent ensuite des remarques judicieuses sur l'emploi de *qui* et de *lequel*, sur la confusion qui peut naître de la répétition étourdie de *son*, *sa*, *ses :* « Il se rendit agréable à Dieu, et attira *sa* bénédiction sur *son* royaume et sur *ses* armes. »

« Si nous en croyons M. de Vaugelas, conclut Bouhours, c'est aux paroles à faire entendre le sens ; et non pas au sens à faire entendre les paroles. »

Mon jésuite n'a pas moins d'aversion pour les longues périodes que pour les longues parenthèses ; et il cite le passage suivant, emprunté aux *Préjugés légitimes contre les Calvinistes ;*

« Ils pourraient arrêter tout d'un coup ceux qui leur feraient une semblable proposition, en répondant, comme feraient les simples d'entre les catholiques si on leur proposait la même chose, que se sentant incapables de discerner, par leur propre lumière, entre tant de sectes qui portent le nom de chrétiennes et qui font profession de reconnaître J.-C., celle où la vérité réside, ils ne peuvent agir d'une manière plus sage et plus prudente que de se conduire, dans ce choix si important, par la plus grande autorité qui soit dans le monde, qui est celle de l'Église ; et que cela leur fait conclure que Dieu, qui est la sagesse souveraine aussi bien que la vérité éternelle, ne pouvait permettre qu'ils s'égarassent, en suivant une voie que la sagesse même leur prescrit. »

S'il faut en croire la Reine sa mère, Hamlet, prince de Danemark, avait l'haleine courte ; il aurait donc éprouvé quelque peine à débiter d'un seul trait cette phrase accablante. Mais ces sortes de tirades sans fin sont familières à toutes les langues, et le chef-d'œuvre du genre se montre encore dans les *Tragiques grecs* de M. Patin :

« Ce chapeau fort classique, déjà porté par Oreste et Pylade, au retour d'un voyage, dont Callimaque nous a décrit les larges bords, dans des vers qui nous ont été conservés, précisément à l'occasion du passage qui nous occupe, par le scholiaste, que chacun a pu voir suspendu au cou, ou s'étalant sur le dos de certains personnages de bas-relief, a fait de la peine au Père Brumoy, qui le remplace par un parasol. »

N'y a-t-il pas là une merveille ! Le P. Bouhours qualifie lestement de phébus et de galimatias ces compositions savantes et, à ce propos, il nous rappelle qu'elles ont toutes un ancêtre

commun. C'est cet ancien maître « qui aimait tant l'obscurité qu'il donnait à ses disciples des préceptes pour obscurcir le discours; *ne trouvant jamais leurs compositions plus belles, que lorsqu'il ne les entendait pas* ».

V

DOUTES SUR CE QUI REGARDE L'EXACTITUDE DU STYLE

Si j'ai bien compris, le P. Bouhours entend par exactitude du style la politesse, la conscience, le respect de soi et des autres étendu au langage. En ce sens, il recommandera d'éviter cette répétition banale des tours, des idées et des mots, où se montre, à découvert, le peu de souci qu'on a de ceux à qui l'on parle. Au contraire, il admet les répétitions, quand elles sont voulues et qu'elles prêtent à nos sentiments un accent plus vif, une force de pénétration plus grande. L'explication qu'il nous donne des oublis de Voiture, qui, dans un de ses ouvrages, abusait des mêmes adjectifs et du même adverbe, met, du reste, en lumière sa façon de penser et de dire : « Peut-être qu'étant tout appliqué à trouver de jolies choses et à tourner finement ses pensées, il ne songeait pas assez aux paroles et négligeait un peu la justesse de l'expression. Quoi qu'il en soit, je ne crois pas qu'en cela il faille imiter ce grand homme, si inimitable en tout le reste. » Ce petit « compliment » n'est-il pas tout un portrait?

Si l'on admet que le même mot répété sans raison soit l'indice d'un esprit peu cultivé, ou distrait, ou même impertinent, on comprendra que le P. Bouhours ait une médiocre considération pour les synonymes, « qui ne contribuent en rien à la clarté de l'expression ou à l'ornement du discours ». Quelle saveur, quel poids, quelle force dans des locutions comme celles-ci : « Étendre presque à l'infini les bornes et les limites... Allumer ce flambeau et cette lumière... » Cependant, M. de Vaugelas inclinait ici à l'indulgence « par respect pour les Grecs et les Latins, chez qui les synonymes abondent ». Mais le P. Bouhours regimbe cette fois, et il se refuse à souffrir ces synonymes « qui n'ajoutent rien au sens et ne servent qu'à étendre les périodes ».

Ce n'est pas là le dernier mot du P. Bouhours; mais je crois en avoir dit assez pour justifier l'affectueuse considération que j'ai pour lui. Ce sentiment très réel m'autorise peut-être à proposer, à mon tour, un doute à MM. de l'Académie. Je les avertis, d'ailleurs, respectueusement que leur réponse, si elle se prononçait dans un certain sens, pourrait avoir un retentissement considérable parmi les personnes qui prétendent continuer M. de Vaugelas, La Harpe ou Fréron. Mon doute est celui-ci :

Est-il permis d'avoir une notion un peu profonde des choses sans faire montre en même temps de quelque raideur? — N'est-il pas nécessaire de prendre un air fâché quand on parle du substantifs et surtout des participes? — N'est-ce pas une marque décive de légèreté, un regrettable oubli des convenances que de dire : Athènes, Ninive, Homère, Bossuet, Platon ! sans mettre dans sa voix quelque sévérité triste? — Est-il croyable qu'un savant qualifié puisse consentir à nous instruire, sans affirmer sa maîtrise par quelque affectueuse insolence? Etc.

J'éprouverais une joie mêlée de gratitude, si l'Académie française, qui n'est pas seulement une société d'hommes éminents, mais un salon, estimait, elle aussi : 1° que Bouhours n'a pas justilié, au moins dans ses *Doutes*, la qualification injurieuse et charmante d'*Empeseuse des Muses*; 2° que nous possédons, aujourd'hui, un trop grand nombre d'Empeseuses, distinguées par leur estime supérieure de leur propre mérite, moins distinguées par leur modestie et leur savoir-vivre; décidément incommodes par leur fatuité.

Et je finis sur ce mot qui me ramène à mon commencemcnt.

A. DU MESNIL.

LES ENFANTS MAL ÉLEVÉS

Les enfants mal élevés, étude psychologique, anecdotique et pratique, par Fernand NICOLAY, avocat à la cour de Paris. Neuvième édition. Paris, Perrin, 1891.

Les enfants en prison, études anecdotiques sur l'enfance criminelle, par GUY TOMEL, du *Journal des Débats*, et Henri ROLLET, avocat à la Cour d'appel. Paris, Plon, 1892.

La pédagogie n'est pas un art d'agrément ou de luxe; elle n'est pas non plus un métier exclusivement réservé à des maîtres ou éducateurs de profession. Elle est, au premier chef, une science sociale; elle intéresse les familles, les magistrats, les hommes d'Etat; elle tient donc dans ses mains les destinées des nations, elle possède le secret de l'avenir.

Voici deux volumes écrits par un journaliste, par des avocats, justement préoccupés des conséquences d'une mauvaise éducation tant pour le sort des individus que pour la sécurité du corps social. MM. Guy Tomel et Rollet nous entretiennent des enfants tombés dans le vice et même le crime, justiciables des tribunaux et envoyés en prison; ils appartiennent généralement à des familles indigentes et irrégulières; l'abandon et la misère ont pesé d'un poids écrasant dans leur destinée; M. Nicolay raconte ce qu'il a vu dans des familles qui passent pour respectables, où l'aisance même et une tendresse peu éclairée aboutissent à produire les tristes fruits d'une éducation détestable et dangereuse.

L'auteur des *Enfants mal élevés* est persuadé que l'éducation, bonne ou mauvaise, commence de bonne heure. Dans ses portraits d'enfants mal élevés, il débute par l'enfant de trois ans. Dès cet âge, dit-il, un enfant peut assurément compter déjà dans la catégorie des mal élevés, et se révéler comme un petit être complètement désagréable. Il a assez d'intelligence pour comprendre; assez de volonté pour résister; assez de force pour faire tapage. Son langage, ses grimaces, ses exigences pendant une visite, à table, avec les domestiques, sont déjà de fâcheux indices. A dix ans, il est plus insolent parce qu'il est plus osé. Il crie plus haut, parce qu'il est plus fort. Il est plus méchant, parce qu'il s'est développé. Il est

plus dissimulé, plus rusé, parce qu'il a l'expérience. Les parents commencent alors à s'apercevoir que l'enfant pourrait bien être mal élevé... Hélas! c'est chose faite!

Alors pour s'en débarrasser, pour redresser l'arbuste qui a gauchi, on confie l'enfant à d'autres. Il n'y gagne pas grand' chose, la plupart du temps. Il emprunte à ses camarades le vocabulaire faubourien, des habitudes de vantardise, des allures d'indépendance. Il arrive à quinze ans: âge ingrat entre tous, dit notre auteur; disgracieux jusqu'à la laideur, gauche jusqu'à la sottise, orgueilleux jusqu'au ridicule: il a la maladresse des premiers ans, et les témérités de l'homme fait. Une présomptueuse niaiserie a remplacé la candeur, et de sa force future il n'a encore que les audaces sans la puissance. Il se montre impertinent envers sa mère ou d'un sans-façon des plus déplacés. En dehors du toit paternel, quelle importance comique il se donne! Comme il cherche à singer l'homme fait! Quels étranges modèles il se plait à suivre! La faiblesse des parents continue, bien à leur insu, ou du moins contre leur intention, à aggraver le mal: ce sont des complaisances infinies dans le choix des lectures, des spectacles, des amis, c'est l'argent de poche, destiné aux menus plaisirs et qui se dépense sans contrôle. D'ailleurs, il est trop tard pour questionner le jeune Monsieur; il n'a plus, s'il l'a jamais eue, l'habitude de rendre compte, de faire des confidences. On a perdu barre. Il n'y a plus dès lors ni père ni mère au foyer, mais en quelque sorte un maître d'hôtel et une lingère.

Nous ne suivrons pas M. Nicolay dans sa description de l'enfant mal élevé lorsqu'il a vingt ans, lorsqu'il arrive à l'âge d'homme: elle est tout à la fois amusante et navrante, prise sur le vif et vraiment propre à inspirer les plus sérieuses réflexions. Ce tableau d'une partie de la jeunesse française ne paraît pas forcé. Sans doute, il faut se garder de généraliser outre mesure, et ne pas oublier que l'auteur ne parle ici que des « enfants mal élevés »; ils ne le sont pas tous, heureusement; mais quel qu'en soit le nombre, il est toujours trop grand. Aussi est-il salutaire de se rendre bien compte « des petits procédés d'éducation domestique » par lesquels des parents pleins de bonne volonté, avec les meilleures intentions du monde, ayant au cœur un tendre amour pour leurs enfants, réussissent à faire de leur progéniture des êtres insup-

portables, égoïstes, fâcheux pour les autres, réellement ennemis d'eux-mêmes et de leur bonheur.

Cette partie du livre de M. Nicolay est peut-être la meilleure; elle abonde en observations fines, en conseils judicieux; la naïveté des détails n'exclut pas la gravité et la portée des vues. Car l'auteur ne se borne pas à la critique; il donne des conseils pratiques, il indique une méthode, il montre comment on peut, en s'y prenant tôt et en s'y prenant bien, changer en une terre fertile ce sol que nous venons de voir couvert d'épines et de broussailles. Nous ne suivrons pas la démonstration; bornons-nous à indiquer quelques titres de chapitres : les promesses vaines; les tromperies; les moqueries; les humiliations; le dressage; illusions, adulations; la familiarité; les camarades; dans les jupons; questions artificieuses; les parents timides, les monologues; les préférences; les propos irréfléchis. Voilà quelques-uns des maux dont souffre l'éducation dans les familles. En voici d'autres que l'auteur développe et que nous indiquons d'un trait : parents grondeurs et enfants boudeurs; les menaces continuelles; l'obéissance marchandée; les concessions; l'inégalité dans la correction; la précipitation; les avis sans fin. Quiconque s'est occupé des enfants entrevoit tout ce qui peut se dire de juste et de sagace sur ces différents sujets.

En matière d'éducation, ce sont les origines qui importent. Opposez-vous aux débuts du mal, voilà la bonne doctrine. Si vous usez d'autorité dans les premiers temps, si vous donnez à l'enfant un bon pli d'obéissance et de respect, s'il a appris à ses dépens qu'il y a une règle dans ce monde, et une autorité tout ensemble matérielle et morale, s'il ne lui a pas été permis de faire de son caprice, de ses aises, de sa volonté, de sa petite personne le centre de la vie universelle, le plus dur de la besogne est faite. M. Nicolay représente par deux graphiques l'histoire des premières années de l'enfance. D'après le système d'autorité figuré par un des deux tracés, après quelques écarts violents, réprimés comme il convient, on arrive à la ligne droite, à l'obéissance régulière. D'après le régime des concessions que traduit la seconde ligne, l'inégalité du caractère et le nombre des observations suivent au contraire un *crescendo* de plus en plus désordonné; pas une surface plane; pas une heure de calme.

« Il importe, dit l'auteur, pour engager la grande bataille qui doit être décisive, de choisir une circonstance où la sagesse de l'ordre intimé est indiscutable et manifeste. Puis l'obéissance doit être exigée jusqu'au bout. Si en pareil cas on cède en quoi que ce soit, tout est à recommencer. Tandis que si la soumission est absolue, entière, il y aura pour l'avenir un précédent d'autorité, équivalent à une situation conquise. En troisième lieu, que la faute, une fois expiée, soit vite pardonnée, oubliée; qu'on n'y revienne sous aucun prétexte. Que tout soit bien fini; qu'on le dise; et surtout qu'on le prouve à l'instant même. Après la pluie le beau temps au plus tôt. En un mot, que la punition soit courte et sévère, et le pardon immédiat et définitif. » Il ne faut pas, ajoute-t-il, reculer devant la correction manuelle, mais non à la façon anglaise ou allemande. « Pour nous, nous estimons que si le fouet est en principe nécessaire vers deux ou trois ans, il est mauvais à dix ans; scandaleux plus tard. »

Tout n'est pas sévérité dans le système de M. Nicolay; il écrit un charmant chapitre sur « la gaîté dans l'éducation ». Il veut que l'enfant soit joyeux, qu'on rie avec lui, qu'on s'amuse de ce qui l'amuse. « La gaîté est la santé morale de l'âme enfantine; elle le maintient dans une douce sérénité et dans une quiétude bienfaisante. Plus un cœur est dilaté par la joie, plus il y a place pour la bonté et la tendresse. »

Si nous voulions suivre de très près ce volume, la part des critiques ne manquerait pas; la seconde partie est faible; les chapitres sur les « enfants terribles », sur l'hypnotisme, sur le surmenage, sur l'éducation à la Jean-Jacques et l'éducation nationale, etc., renferment des pages banales, inutiles ou erronées. L'auteur est un adversaire de l'obligation scolaire, du principe de la neutralité; il est peu favorable à notre éducation publique, qu'il traite sévèrement et avec injustice; il laisse voir sa partialité pour l'enseignement congréganiste; mais ces boutades, de commande dans un certain parti, sont sans conséquence; ce sont des hors-d'œuvre qui déparent l'ouvrage sans détruire la valeur et l'utilité du fond.

En voici la conclusion : « En résumé, ce qu'on prend pour impossibilité de bien élever n'est presque toujours que l'impuissance certaine de corriger une direction déjà faussée, et de répa-

rer l'œuvre manquée totalement. On commence à vouloir réagir, quand le mal est fait. Oh oui! souvenons-nous qu'accorder à l'enfant tout ce qu'il demande, et lui céder pour s'épargner les ennuis de la lutte, cela s'appelle d'un mot fort clair et tristement significatif : le gâter. Certes, il n'est point interdit ce vœu si cher, cet idéal charmant : avoir des filles dont on ne parle point... et des fils dont on parle beaucoup... Mais avant toute chose, de grâce! donnons-leur, avec de fortes croyances, une vraie éducation, et ne la sacrifions jamais, en aucun cas, à une instruction exclusive et absorbante. Enfin si l'on veut une formule dernière, nous dirons : Que la mère dirige librement. — Que le père sanctionne. — Et que tous deux donnent l'exemple. »

Que nous voilà loin de l'éducation reçue par les enfants dont nous parle MM. Guy Tomel et Rollet. Pauvres êtres, abandonnés ou pis encore! nul ne les élève, ou ils reçoivent les leçons de la rue, quand ce n'est pas de malfaiteurs qui s'ingénient à les estropier dans leur corps et dans leur âme! Quels douloureux chapitres que ceux qui traitent de tels sujets : les petits vagabonds, les petits mendiants, les petits martyrs, les petits débauchés, les petits voleurs, les petits assassins!

Arrêtons-nous un moment aux petits martyrs. « Devrait-on, se demandent les auteurs, dans un ouvrage consacré à l'enfance criminelle, avoir à s'occuper des petits martyrs? Quel crime ont-ils commis, eux dont le corps fut créé pour souffrir, et les yeux pour pleurer? C'est cependant en prison que nous les rencontrons, et à ce titre ils nous appartiennent. La prison, amère ironie! qui est pour les autres le châtiment suprême, est pour ceux-là un port de salut, l'endroit où des grilles hautes et solides les séparent de leurs bourreaux, où ils pourront dormir et manger à leur faim. Heureux ceux que la prison recueille à temps! Comment y sont-ils venus? La plupart d'entre eux ne sont pas, comme on pourrait le croire, des orphelins tombés depuis leur extrême enfance entre des mains étrangères, et torturés en vue d'une exploitation quelconque. Peut-être ce cas se rencontre-t-il pour des petits mendiants ou des petits saltimbanques, mais c'est assurément l'exception. Quand un mineur sans père ni mère est maltraité par son nourricier ou son patron, il n'est pas rare que les

voisins, les indifférents interviennent. En tout cas, ils ne se font aucun scrupule de dénoncer le fait aux autorités, et celles-ci agissent. Tout autre, au contraire, est leur conduite, s'ils se trouvent en présence d'un semblant de famille régulièrement constituée. Alors les mieux intentionnés hésitent : *ils n'osent pas*. Les consciences froissées se consolent de leur lâcheté avec des apophtegmes et des aphorismes. « Il ne faut pas se mêler de ce qui ne nous regarde pas ». « Chacun est maître chez soi, » etc. Ainsi donc, si tout étranger qui a charge d'enfants est en état de suspicion légitime, il semble qu'il y ait immunité complète pour les parents auxquels il plaît d'exercer avec barbarie le droit de correction paternelle. Quand la police a fait son œuvre, que le bourreau est arrêté, les langues se délient et les cœurs sont soulagés ; mais bien rares sont, en pareille matière, les gens qui consentiraient à se faire gendarmes eux-mêmes. On serait heureux qu'un autre prît l'initiative; quant à la prendre personnellement, on n'y songe pas. »

Comment ces cruautés contre nature peuvent-elles se produire? Ou bien c'est un enfant d'un premier lit maltraité par le père ou la mère des autres enfants, ou bien ce sont des alcooliques qui se battent entre eux et battent les enfants par surcroît, ou bien c'est quelque brute qui prend plaisir à torturer les petits et les faibles qui sont sous sa dépendance. Allez donc parler de l'éducation dans des conditions pareilles !

Ne sont-ce pas des martyrs aussi, ces enfants que des parents dénaturés livrent au vagabondage, poussent à la mendicité, instruisent au vol et forment à la débauche? Coupables, sans doute ils le sont, et plus d'un a des instincts qui le font courir de lui-même et avec empressement au mal. Mais combien d'autres y sont menés comme par la main.

Lisez cette page : « De deux à dix ans, l'enfant mendie rarement seul. Il suit un frère ou une sœur aînée qui le tire par la main, tout en implorant la charité des passants, ou bien il est suspendu aux jupes d'une femme qui, le plus souvent, n'est pas sa mère, et qui l'a loué avec un nourrisson et un ou deux autres gamins. Si la femme est arrêtée, elle seule est considérée comme passive du flagrant délit de mendicité ; elle seule est envoyée au Petit Parquet et de là à une chambre correctionnelle, tandis que les enfants sont

rendus aux parents qui viennent les réclamer. Il mendie parfois seul, mais en général le père, la mère, ou quelque autre surveille à une faible distance. Chaque fois que l'enfant a gagné une dizaine de sous, il court les porter à son exploiteur, puis revient prendre sa place indiquée, offrant des fleurs devant les cafés, insultant les garçons qui veulent le renvoyer, courant quelquefois ouvrir une portière. Les agents n'osent guère arrêter ces petiots. S'ils interviennent, le public est contre eux; au poste, le commissaire s'efforce de prendre une grosse voix pour faire peur aux enfants, mais le plus souvent il hausse les épaules et rend le sujet à celui qui vient le lui demander. Il y a pourtant quelques commissaires qui se décident à faire envoyer le gamin au Dépôt. Malheureusement les choses ne vont guère plus loin, si le petit inculpé a moins de dix ans. A la préfecture ou au Petit Parquet, on adresse une remontrance au père ou à la mère qui *laisse* mendier l'enfant, mais on a pitié des larmes des uns et des autres, et l'on rit de celui qui voudrait intervenir pour dire : Il y aurait peut-être lieu d'examiner s'il n'y a pas eu *emploi d'enfants à la mendicité*. Sitôt sorti, l'enfant va reprendre sa place sur les boulevards et gambade joyeusement autour de l'agent qui l'avait arrêté quelques jours auparavant, afin de lui bien faire voir que ce n'était vraiment pas la peine de montrer tant de zèle. Aussi le bon agent, à moins qu'il ne soit trop nerveux, continue-t-il tranquillement sa promenade et ferme-t-il les yeux lorsqu'il voit l'enfant recommencer à mendier. »

De la mendicité au vol, il n'y a qu'un pas. Voici une fille que sa mère forçait à voler aux étalages; en voici une autre qui montait dans les maisons d'ouvriers et dévalisait les chambres inoccupées pendant que son père faisait le guet; en voici une autre qui volait des porte-monnaies aux acheteurs du *Bon Marché* pendant que sa mère causait bruyamment pour détourner l'attention; en voici deux autres que leur mère avait emmenées aux funérailles des victimes de la catastrophe de Saint-Mandé, afin de voler à la tire au milieu de la foule, etc. De cette exploitation des enfants jusqu'à l'encouragement aux pires désordres, la pente est glissante et rapide. Plusieurs ont roulé jusqu'au crime.

Quelle que soit la responsabilité de ceux qui les ont entraînés dans la mauvaise voie par leur négligence, leurs exemples ou leurs excitations, peut-on dire néanmoins que les enfants ne soient pas

responsables de leurs actes? Existe-t-il parmi eux des *criminels-nés?* Peut-on de ces criminels-nés faire d'honnêtes gens?

On sait qu'il y a de nos jours une école, dont le chef est le savant italien Lombroso, qui soutient qu'il y a des enfants qui apportent, dès les premiers jours de leur vie, des indices physiologiques de criminalité permettant de les classer dans telle ou telle catégorie de criminels-nés, comme on classe dans un herbier telle ou telle plante par ordre de famille. MM. Guy Tomel et Rollet, après beaucoup d'autres, s'élèvent contre une telle affirmation. Nous n'entrerons pas ici dans cette discussion. Bornons-nous à quelques citations.

M. Manouvrier résume ainsi ses objections : « A-t-on rencontré un caractère anatomique pouvant servir à caractériser exclusivement les criminels ou une certaine catégorie de criminels? Non, et il n'y a peut-être pas un seul anthropologiste qui croie à l'existence d'un tel caractère. On peut considérer comme plus ou moins fâcheuse, au point de vue de la tendance au crime, la présence de tel ou tel ensemble de caractères, mais sans admettre pour cela que les caractères soient spécifiques, spéciaux aux criminels. En cherchant un type criminel, vous trouverez des hommes imparfaits dont les imperfections ressemblent absolument à celles des hommes non criminels. »

M. Dimitri Dill : « Le seul facteur anatomique ne suffit pas pour engendrer la criminalité. Les influences défavorables, agissant d'une façon prolongée, quelquefois pendant des générations, forment petit à petit des organisations défectueuses et vicieuses différentes, et par cela même plus ou moins prédisposées au crime. Et quand ces natures sont formées, les mêmes conditions extérieures défavorables agissent sur elles et les déterminent pour le crime. On comprend donc que, pour l'existence de ce dernier, les conditions défectueuses seules du milieu ambiant sont insuffisantes, de même que la mauvaise organisation psycho-physique seule est incapable de l'engendrer. »

M. Tarde : « Pour moi, il ne saurait y avoir de doute : le crime est dû surtout à la prépondérance du milieu social. »

MM. Guy Tomel et Rollet concluent de ces remarques et d'autres qu'ils y ajoutent qu'on n'a pas le droit de traiter des enfants coupables en incurables, que l'action du milieu, de l'exemple, de la

parole, de l'enseignement, de la pédagogie, de l'éducation en un mot, peut être souveraine pour les arracher à l'abîme, les corriger et en faire des gens de bien. Ils citent des exemples saisissants, qui montrent qu'en ceci la réalité est bien d'accord avec la conscience. Pour ceux des enfants qu'on ne peut laisser à leur famille incapable de les diriger, et qu'il serait dangereux de placer dans des familles honnêtes, les colonies pénitentiaires, les maisons de correction où on les retient jusqu'à vingt ans peuvent exercer sur eux une influence salutaire; si le régime y est intelligent, vraiment moral, c'est-à-dire éducatif, ils se trouvent soustraits au milieu dans lequel ils s'étaient corrompus, ils sont à l'abri des tentations les plus dangereuses, et ils reçoivent par l'enseignement, par le travail, par l'habitude d'une vie réglée et disciplinée, des impressions durables qui les amènent transformés jusqu'à l'âge d'homme. Les autres, moins profondément atteints, peuvent être confiés à de braves gens, mis en apprentissage, envoyés à la campagne : ce milieu sain suffira à les sauver définitivement.

En résumé, on voit l'importance qu'il y a lieu d'attacher à l'éducation première, quelle puissance elle exerce, quelle responsabilité pèse sur ceux qui en ont la charge et quels encouragements ils peuvent puiser dans la certitude que leurs efforts ne sont pas vains, que par leur attention, leur sollicitude, leur tact, leur fermeté, leur persévérance, ils réussiront à vaincre le mal, à préparer à la société des membres utiles, à diminuer dans le monde la somme de méchanceté et de malheur. Ils ne se heurtent pas à une fatalité inéluctable; le monde sera ce qu'ils l'auront fait. La pédagogie est l'action d'âmes libres sur des âmes libres.

Jules Steeg.

SOUVENIRS D'INSPECTION

D'un rapport qui nous fut remis, au mois de mai dernier, par l'inspecteur de Puget-Théniers, M. Bochot, sur la situation de l'instruction primaire dans sa circonscription, nous extrayons quelques passages qui ne seront peut-être pas sans intérêt pour bien des lecteurs de la *Revue*. On ne sait pas assez quelles difficultés rencontrent certains inspecteurs dans l'exercice de leurs fonctions, quelles fatigues ils supportent, ni quel bien ils font, modestement et sans bruit, dans ces régions ardues et un peu oubliées.

. . . .

Situation particulière de la circonscription. Esprit, caractère des habitants, etc. — La circonscription de Puget-Théniers est très étendue et d'un parcours fort difficile. Elle se compose tout entière d'une région montagneuse dont les pics les plus élevés atteignent 3,000 mètres. Ce massif est coupé par des lignes d'eau auxquelles on ne peut pas donner le nom de vallées. Ce sont, à proprement parler, des gorges très profondes, étroites et sans berges : le Var et ses affluents principaux, la Tinée, la Vésubie, l'Estéron.

Des 129 écoles qu'elle comprend, 29 seulement sont situées sur les bords de l'eau; les 100 autres sont échelonnées sur les premiers, deuxième et troisième plateaux, à des altitudes comprises entre 400 et 1,600 mètres. Le Prat de Saint-Dalmas est même à 1,700 mètres, et Bonsieyas, de la même commune, a 1,890 mètres. Les distances à parcourir sont considérables : Bonsieyas est à 119 kilomètres de la résidence de l'inspecteur, et Saint-Martin-Vésubie, point extrême, à 126 kilomètres.

Pour assurer le service dans de pareilles conditions, il faut être habitué à la marche en montagne et pouvoir supporter journellement une grande dépense de forces. L'inspecteur est souvent obligé de prendre une monture et de se faire accompagner, et ses dépenses s'en augmentent d'une manière assez notable.

La population de l'arrondissement vit exclusivement des produits du sol. Elle est pauvre, sobre, peu bruyante, très respectueuse de l'autorité et facilement gouvernable. Autrefois l'olivier apportait l'aisance dans les familles, la vigne donnait d'abondantes récoltes et l'élevage du bétail était une industrie productive. L'avilissement du

prix de l'huile et les mauvaises récoltes qui se sont succédé depuis plusieurs années ont déterminé une crise dont on souffre partout dans la montagne. Les cultivateurs sont dans la gêne; cependant leurs sentiments pour la France n'ont pas changé et ils apprécient tous les avantages qui résultent pour eux de l'annexion.

Nombre des écoles, leur installation matérielle. Fréquentation, etc. — Depuis 1860, il n'a pas été créé moins de 28 écoles et de 17 emplois d'adjoints dans la circonscription : l'Etat avait ainsi pourvu à tous les besoins du moment. L'effectif d'un certain nombre d'écoles de hameau ayant diminué, on a même pu en supprimer quelques unes ou les rendre temporaires; par contre, l'école des garçons de Saint-Martin-Vésubie devient chaque année plus nombreuse. Elle ne compte pas moins de 171 inscriptions, et elle n'a que deux classes. Un deuxième adjoint, demandé par le conseil municipal, y serait bien nécessaire...

Il serait absolument nécessaire de pourvoir les écoles les moins accessibles d'un petit mobilier personnel, destiné aux jeunes maîtres qui exercent presque toujours au début de leur carrière. On ne comprendrait dans la liste des objets à acquérir que les meubles les plus indispensables, ceux qu'il est difficile à transporter à dos de mulet [1]. Les mobiliers de quelques-uns de nos jeunes maîtres sont vraiment misérables. Le 12 novembre 1886, je visitais l'école de Doans, hameau de Saint-Etienne, situé dans une région froide, à 1,200 mètres d'altitude. L'instituteur, arrivé depuis quelques jours, n'avait trouvé aucun meuble dans les deux pièces nues mises à sa disposition : ni chaises ni tables, point de cheminée, aucun appareil de chauffage. Il n'avait, pour se couvrir, que quelques peaux de moutons qu'il avait apportées.

La fréquentation des écoles n'est pas moins régulière ici que dans les autres provinces agricoles de la France. Surtout elle n'est pas en décroissance. Les présences effectives ont été, relativement aux présences possibles, de 85 0/0 en 1887-1888, de 86 0/0 en 1888-1889; elles sont de 89 0/0 pour l'année 1889-1890. Les absences, même pendant les mois d'hiver, sont dues à la cueillette des olives, qui ne commence qu'en novembre dans certains quartiers. Quant aux enfants que le travail des champs et la garde des troupeaux nous enlève dès le printemps, les familles en ont un tel besoin qu'elles seraient au désespoir si l'on appliquait la loi d'une façon trop rigoureuse. C'est là une des principales raisons de l'inertie des commissions scolaires, qui ne fonctionnent guère que pour dresser la liste d'inscription des enfants d'âge scolaire.

J'ai obtenu cette année que la correspondance interscolaire fût continuée par les élèves qui ont quitté momentanément l'école. Le genre d'exercice dont il s'agit plaît aux enfants; les parents s'y intéressent. Pendant la belle saison, le lien n'est pas complètement

1. L'administration départementale est saisie de la question et elle se préoccupe de donner satisfaction au désideratum signalé par M. l'inspecteur.



rompu entre le maître et ses élèves, qui ont si rarement l'occasion de manier la langue française pendant leur séjour aux champs. Le palliatif est faible sans doute, pour un mal qui paraît sans remède; mais je suis persuadé que nos efforts dans ce sens ne seront pas inutiles. Déjà on remarque dans les lettres des enfants un peu moins d'embarras. Je joins à mon rapport la lettre — arrivée aujourd'hui — d'un enfant de la petite école de Sauze (canton de Guillaumes) à son correspondant du Cros (canton d'Utelle). Louis Nicolas, qui a quitté l'école pour la garde des troupeaux, écrit un peu plus correctement que ses condisciples; cependant il n'a pas encore son certificat d'études [1]. Sa lettre donne une idée de ce que peut être cette correspondance de quinzaine entre enfants de dix à treize ans, qui ne se connaissent pas, vivent dans un milieu étroit et n'ont qu'un petit nombre d'impressions à se communiquer. Des détails sur la famille, la description du village, les travaux des champs, l'état des récoltes,

---

1. Voici cette lettre, *telle que l'enfant l'a écrite :*

« Sauze, le 29 avril 1891.

» Cher ami,

» Je m'empresse de répondre à ta [lettre] dans laquelle tu m'invites à venir au festin à la Villette. J'y serais venu avec un grand plaisir pour te voir et connaître un peu ton pays et tous tes camarades mais nous avons aussi dimanche le festin à Daluis, qui n'est pas loin de notre pays et nous irons à celui-là. Dimanche dernier presque tous les habitants de Sauze sont allés en pèlerinage aux Moulins qui est un hameau de la commune de Sauze, situé à une heure de notre village.

» M. le Curé est allé dire la grand messe à dix heures à la *chappelle* de Saint-Jean-Baptiste. Il y avait beaucoup de monde, à ce qu'on m'a dit, mais moi je n'y suis pas allé, parce que je suis allé avec mon grand frère voir la procession de Saint-Joseph à Guillaumes. Vous me dites qu'on *à* commencé la route du Ciaudan à Saint-Jean-la-Rivière, nous autres aussi, on doit finir la route qui va de Sauze à Guillaumes, mais on n'a pas encore travaillé jusqu'à présent et je crois qu'on commencera le mois de Mai. A votre pays, vous dites qu'il y a eu deux décès, *quatres* naissances et deux mariages. Nous autres ici, cette année, il y a eu un décès, deux naissances deux petits garçons et on avait affiche et publié un mariage, mais il ne se fera pas parce que dimanche on ne l'a pas publié.

» Moi, il y a déjà quelque temps que je ne vais plus à l'école, mais j'envoie ce que je fais par mon frère et par ce moyen, de temps en temps, je sais de vos nouvelles et je vous fais savoir des miennes.

» Je vous embrasse du fond de mon cœur,

» Votre ami,

» NICOLAS Louis. »

Les idées sont courtes et le sentiment point à peine; mais il faut songer combien la vie que mènent ces pauvres enfants est étroite et peu mouvementée. Avec le temps et les années, la pratique des hommes et des choses, l'horizon du jeune Nicolas s'élargira, et ce sera bien quelque chose qu'il puisse exprimer, la plume à la main, ce qu'il arrivera à penser, sentir et vouloir. Il y a peut-être de l'injustice à déprécier l'examen du certificat d'études qui constate ce résultat.

les incidents de la vie à l'école et au dehors, un voyage, une visite, les fêtes locales, les foires, la misère qui règne et dont on souffre, font tous les frais de cette correspondance enfantine, qui est si bien accueillie à son arrivée, et dont on ne voudrait plus être privé. « J'ai pleuré, dit une petite fille de Roquesteron, lorsque j'ai appris que votre lettre n'était pas dans le paquet. » Telle école, qui au début n'envoyait que deux ou trois lettres, en fournit dix, douze et même seize aujourd'hui.

Quelle que soit la région d'ailleurs, la fréquentation de l'école est proportionnelle au zèle du maître et à l'aisance des habitants. L'instruction des enfants préoccupe à bon droit les familles, qu'on ne saurait taxer d'indifférence, et qu'on trouve disposées aux plus lourds sacrifices dès qu'elles sont assurées des résultats, jusqu'à entretenir des maîtres particuliers, lorsque l'école se trouve hors de leur portée.

Organisation pédagogique. — Les procédés d'enseignement s'améliorent lentement dans nos écoles. Les postes de début sont nombreux dans l'arrondissement, et les jeunes instituteurs, même ceux qui sortent de l'ecole normale, nous arrivent presque toujours mal préparés et peu au courant des bonnes méthodes. Ils se dirigent d'après leurs lointains souvenirs d'école, et les pratiques les moins rationnelles se perpétueraient ainsi de génération en génération, si les discussions et les exercices des conferences ne venaient modifier les opinions les plus fortement accréditées.

Un trop grand nombre de maîtres restent encore attachés à d'anciens errements auxquels il faudrait renoncer : à la copie inintelligente, aux longues récitations de textes appris par cœur (grammaire, histoire, géographie, etc.). D'autres ont trop de confiance dans un enseignement exclusivement oral devant des élèves immobilisés, dont l'esprit n'est pas encore capable d'une attention soutenue. L'usage du tableau noir, tant recommandé, est loin de corriger ce qu'il y a d'anti-pédagogique dans cette manière de faire. Les enfants regardent et ne suivent pas. Je suis d'avis qu'il faut user du tableau, mais qu'il faut y joindre l'emploi de l'ardoise entre les mains de tous les enfants, qui prennent ainsi une part plus directe à la leçon et qui peuvent être mis en demeure à tout instant de prouver qu'ils ont compris. Ce procédé, que je m'efforce d'introduire dans toutes les écoles, plaît aux enfants dont il satisfait le besoin d'agir, et l'on obtient ainsi d'eux une somme d'efforts et de progrès qu'on n'obtiendrait pas autrement. D'autre part, il permet au maître d'intéresser tous les élèves à la fois et de tenir leur attention constamment en éveil; il lui fournit aussi un moyen rapide de vérification. Partout où il est appliqué avec persévérance, il donne de bons résultats. On remarque bientôt un développement particulier des facultés d'attention et de discernement chez les enfants, et les maîtres, dont le travail est rendu plus efficace, ne l'abandonnent plus. Mais il faut beaucoup de patience et de temps pour gagner tout le personnel à une réforme,

même lorsqu'elle est aussi simple et aussi avantageuse. Les meilleures raisons n'y réussiraient jamais, si les faits ne nous venaient en aide.

On constate, en visitant les écoles, de nombreuses lacunes dans l'instruction des enfants des cours moyen et supérieur, et ce sont les notions les plus élémentaires, les plus usuelles, qui sont les plus ignorées. Ce qu'il faut attribuer, disent les maîtres, aux absences trop multipliées. Tel n'est pas mon avis. J'ai essayé de remédier à cet état de choses en organisant partout des leçons communes à plusieurs cours et même à toute la classe, s'il y a lieu, dans lesquelles le maître passerait en revue fréquemment pour chaque matière les notions usuelles qui sont à la portée de toutes les intelligences, et qui ne devraient jamais sortir de la mémoire des enfants. Tantôt, par des récits ou des lectures, le maître éveillerait dans l'âme de ses élèves les sentiments de justice, de commisération, d'amour du prochain, etc.; tantôt il leur expliquerait le sens des principaux actes de la vie civile. En histoire, il montrerait à toute la classe vingt ou trente des principales figures de chaque époque : chefs ou conducteurs des peuples, bienfaiteurs de l'humanité, initiateurs, inventeurs, écrivains de génie, homme de guerre, etc. En géographie, il n'est pas un petit enfant, même illettré, qui ne soit capable de se familiariser avec les cartes, d'y reconnaître les mers et les continents, de retenir le nom des pays et des peuples, de quelques-unes des productions particulières à chaque région, etc. Très rapidement et sans efforts, le maître enseigne ainsi à ses élèves devant la carte, sans le secours d'aucun livre, tout ce qu'ils peuvent comprendre et retenir, tout ce qu'il leur importe de connaître. Dans une petite école de la montagne, à Pierlas, un enfant de neuf ans, lisant à peine, a su me montrer sur la mappemonde à peu près tous les pays d'où l'on tire le café. A Thiéry, autre localité tout aussi reculée, deux enfants de sept à huit ans connaissaient les principaux bassins houillers de France et savaient qu'on tire de la houille le gaz d'éclairage, etc.

Cette question des leçons communes sur les connaissances usuelles a fait l'objet d'une conférence en 1890. Il sera nécessaire d'y revenir encore : les maîtres ne se laissent pas facilement convaincre, dès qu'il s'agit d'une pratique qui leur est étrangère...

Depuis bientôt cinq ans, grâce au crédit voté par le Conseil général pour achat de livres destinés aux bibliothèques scolaires, j'ai pu doter toutes les écoles de la circonscription de l'*Histoire de France en cent tableaux* par Lehugeur. L'ouvrage n'est pas irréprochable, mais il est unique en son genre. Il permet de faire participer à la leçon les plus jeunes enfants, qu'un récit ne suffirait pas à intéresser. L'image fait de chaque personnage un être réel, vivant, dont la physionomie, l'attitude, les vêtements, les armes renseignent mieux que la page la mieux écrite. Désormais on n'attendra plus, pour entretenir les élèves de l'histoire de leur pays, qu'ils aient douze ans et soient en état

d'apprendre une page entière par cœur. Lors de mon dernier passage à l'école des filles de Roquesteron, dès que le livre des images a été ouvert, tout le monde s'est mis à parler, toutes les petites filles avaient quelque chose à dire. Auparavant nous ne pouvions obtenir d'elles aucune réponse satisfaisante, ni souvent même leur arracher un mot.

La leçon théorique d'écriture fait trop souvent défaut, quand les élèves ont entre les mains des cahiers préparés. Je tiens à ce qu'un exercice d'écriture à main posée figure au cahier tous les jours. Du reste, pour m'assurer que les conseils donnés le jour de l'inspection sont suivis, je me fais communiquer ensuite par la poste un certain nombre des cahiers de l'école.

Les exercices de composition française laissent bien à désirer comme choix et comme préparation. C'est en vue de fournir aux élèves de plus fréquentes occasions d'observer ce qui se passe autour d'eux et de parler de choses réelles, que j'ai mis en relation soixante écoles dont les élèves correspondent entre eux par mon intermédiaire, le 1er et le 3e lundi de chaque mois...

Bibliothèques scolaires. — Nous possédons 89 bibliothèques scolaires, renfermant 8864 volumes. Elles ont fait 6712 prêts en 1890, soit 923 de plus que l'année précédente. Je me suis arrangé de façon à être informé chaque mois du nombre de volumes qui ont été lus dans chaque école. Ce renseignement, que les maîtres sont tenus de me fournir, excite leur émulation et celle des élèves. C'est parmi ces derniers surtout que nous pouvons recruter des lecteurs. Les tentatives de propagande faites auprès des adultes ressemblent trop à une indiscrétion. C'est dans l'esprit de l'écolier qu'il faut éveiller le goût des bonnes lectures. J'engage les maîtres à faire en classe des lectures communes dans un livre spécialement choisi. Les enfants les goûtent beaucoup; ils se plaisent à écouter des choses si différentes de celles qu'ils trouvent dans le petit livre qu'ils ont entre les mains, et dont l'intérêt est vite épuisé : ils attendent avec impatience la suite remise au lendemain. Quelques-uns d'entre eux veulent faire partager leur plaisir à la famille et nous procurent de nouveaux emprunteurs.

9 écoles avaient reçu en 1889 des ouvrages spécialement destinés à la lecture en commun, 36 autres ont été proposées pour un lot de même nature en 1890 et le recevront prochainement, grâce aux crédits votés par le Conseil général...

Conférences. — Nos conférences, en dehors des directions données aux maîtres assemblés, roulent exclusivement sur deux ordres de questions, l'une théorique et l'autre pratique : un travail écrit, qui est discuté en séance, et une leçon faite à des élèves, qui est ensuite appréciée par tous les membres présents. De 1886 à 1889, les réunions ont eu lieu deux fois l'an dans chaque canton, au printemps et à l'automne. Elles imposaient de réelles fatigues et des sacrifices

onéreux, surtout aux institutrices, dont quelques-unes n'avaient pas moins de 25 kilomètres à parcourir en montagne, ce qui représente deux journées d'absence et de pénible marche. C'était trop : la conférence du printemps a seule été maintenue. Mais elle nous est absolument indispensable pour discuter en commun les points les plus intéressants de la pédagogie pratique sur lesquels nous devons nous mettre d'accord. Les résolutions y sont prises à la majorité des voix, et c'est à l'inspecteur ensuite à les faire appliquer. C'est une tâche que l'inertie et la routine lui rendent quelquefois difficile à remplir. Je dois dire cependant que si nous parvenons à réaliser quelques réformes dans nos procédés d'enseignement, c'est aux conférences que nous le devons...

. . . .

Ces extraits suffisent pour donner une idée de l'état de l'instruction dans la circonscription de Puget-Théniers, et nous pouvons, sans trop de hardiesse, étendre l'impression qu'ils nous laissent à la plupart des circonscriptions similaires. Ils prouvent que les dépenses consenties par les pouvoirs publics pour la propagation et l'amélioration de l'enseignement primaire dans les régions les plus pauvres et les plus déshéritées ne sont pas sans résultats : ainsi en jugent, du reste, les populations intéressées elles-mêmes, quand elles se comparent sous ce rapport aux populations d'au-delà de la frontière, dont elles ont été détachées; des constatations semblables pourraient être faites sur les frontières de l'Espagne, où nos écoles françaises ne sont pas moins appréciées. Ils prouvent aussi quelle conscience, quel zèle et quel continuel désir du mieux apportent en général nos inspecteurs primaires dans l'accomplissement de leurs pénibles fonctions, et c'est un témoignage que je suis heureux de leur rendre à la fin de ma carrière, après vingt-deux ans de vie commune avec eux.

I. CARRÉ,
Inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.

LES DÉLÉGATIONS CANTONALES

ET LES MAUVAIS ÉCOLIERS

Nous avons sous les yeux un rapport présenté par M. Emile Clairin, adjoint au maire du dix-septième arrondissement de Paris, à ses collègues, de la délégation cantonale de l'arrondissement. Le rapporteur, après avoir rendu compte des heureux résultats obtenus par les bons élèves, passe à une question moins réjouissante, celle des mauvais écoliers, et il étudie les moyens d'action dont peuvent disposer les délégués cantonaux. Voici ce qu'il dit à ce sujet :

« L'indiscipline d'un enfant peut avoir différentes causes. Elle peut provenir soit de sa nature ou de sa condition d'écolier, soit de sa famille ou du milieu dans lequel il vit.

» Dans le premier cas, il suffit quelquefois d'un changement de classe dans la même école pour voir le caractère et les habitudes de l'enfant se modifier : il y a eu, pour ainsi dire, malentendu entre son premier maître et lui; dans son nouvel élément, admonesté sévèrement et par vous-mêmes et par le directeur, l'enfant se reprend, recommence à travailler et à se bien conduire. Mais il arrive aussi que des écoliers lassent la patience et du directeur et de ses professeurs, deviennent insupportables à leurs camarades qui, les prenant à leur tour pour objet de leurs taquineries, les rendent très malheureux. Alors le changement d'école s'impose comme pour toutes les fautes déjà graves, mais qui ne le sont pas suffisamment pour motiver l'exclusion absolue et définitive.

» Dans ce cas, l'enfant nous est signalé en même temps qu'à M. l'inspecteur, et, d'accord avec ce dernier, nous l'envoyons dans un autre établissement, après en avoir causé avec la famille. Nous croyons ces mesures sages et humaines, mais insuffisantes : elles ne répondent qu'aux côtés matériels de la question; il y a plus à faire, et voilà pourquoi nous voudrions désormais vous signaler discrètement ces mutations. Ce sera vous indiquer tout de suite qu'il y a là un enfant en péril moral et que nous vous appelons à notre aide pour l'empêcher de mal tourner. Vous ne sauriez croire l'effet que peut avoir une remontrance sur un enfant alors qu'elle vient d'une autorité étrangère à l'école même, et aussi tout ce qu'on peut obtenir de lui lorsqu'il sent qu'on s'intéresse à son travail, qu'on lui compte ses moindres efforts et qu'on lui en fait compliment devant ses camarades.

» Si, malheureusement, le caractère de l'enfant résiste à tous ses soins, si nous trouvons devant nous une nature mauvaise, notre rôle est à peu près fini; mais c'est le moment où il devient le plus difficile : car alors, plus que jamais, il est indispensable d'examiner la situation avec une attention scrupuleuse et se rendre compte si l'enfant est victime de sa nature même ou de son entourage.

» Si l'enfant est vicieux, nous n'avons plus qu'à conseiller à ses parents de le reprendre, car nous ne pouvons risquer de corrompre plusieurs élèves dans l'espoir d'en corriger un; et nous n'aurons plus qu'à adresser le père de famille soit à un médecin, soit à une maison ou à une de ces sociétés qui s'occupent de la correction des natures perverses, soit même à M. le président du tribunal civil. Il est impossible de tracer d'avance un plan quelconque; chaque cas nécessitera un examen particulier, une solution speciale, à cause du caractère, à cause du vice ou de la maladie signalés. Souhaitons, messieurs, de n'avoir que le plus rarement possible l'obligation d'en venir à ces moyens.

» Mais, ne l'oublions pas, le mal peut provenir de la famille même; et depuis deux ans que nous sommes à même d'étudier cette question, nous nous convainquons chaque jour davantage que la plupart du temps c'est à elle qu'il est imputable.

» Certains parents en effet, surtout depuis la loi de 1882, s'imaginent que l'école est un endroit créé pour les décharger du souci de garder leurs enfants. Avec une inintelligence que l'on ne saurait trop flétrir, ils formulent des critiques absurdes contre le maître devant son élève même, et, s'ils ont une observation à faire à celui qui instruit leur fils, c'est avec l'injure et la menace à la bouche.

» Ai-je besoin de vous dire, messieurs, que votre municipalité n'a jamais toléré et ne tolérera jamais de pareils écarts, toutes les fois qu'elle en aura connaissance. Elle considère que, dans une société démocratique comme la nôtre, on ne saurait entourer de trop de respect le maître de l'enfance, l'instituteur public digne de ce nom. Aussi ne manquera-t-elle jamais aucune occasion d'assurer directeurs et directrices, adjoints et adjointes, qu'ils peuvent compter sur son énergique intervention toutes les fois qu'ils se trouveront aux prises avec ces attaques ridicules et grossières. Et cette déclaration, la municipalité croit devoir la renouveler devant vous. Elle exige beaucoup des membres du personnel enseignant de cet arrondissement; elle leur demande non seulement leur intelligence, non seulement leur savoir, mais aussi, mais surtout, la meilleure partie d'eux-mêmes, toute leur âme et tout leur cœur dans l'intérêt de nos enfants; n'est-il pas juste qu'elle les protège et qu'elle les défende?

» Mais comment un élève serait-il bon et docile, comment aurait-il confiance dans son maître et se laisserait-il attirer à lui, quand il entend ses parents parler de l'école communale comme d'un lieu de débarras et traiter ses professeurs sans aucun égard, sans aucun

respect? Ne pensez-vous pas qu'il n'est pas trop de tous nos efforts combinés pour réagir contre ce mal?

» Mais il y a plus; l'on trouve sur les bancs de nos écoles des enfants qui sont de véritables martyrs dans leurs familles, qui arrivent en classe abrutis par les coups et qui, à peine nés, ont déjà pris en haine le monde où ils doivent vivre. Oh! c'est sur ceux-là surtout, mes chers collègues, que nous vous prions de veiller, c'est pour ceux-là surtout que nous en appelons à toute la patience, à toute la bonté du maître. Puisque cet enfant n'a pas de foyer moralement, tâchons de lui en créer un dans la mesure de nos moyens et que, venant à nous, il éprouve comme une délivrance en posant le pied sur le seuil de l'école. Que voulez-vous qu'il devienne, si vous lui fermez vos cœurs, celui-là qui n'a même pas eu les caresses et les sourires d'une mère, ce premier, ce véritable patrimoine de l'enfant? Que voulez-vous qu'il pense de la société humaine si dans les deux premières manifestations qui s'en sont présentées à lui, la famille et l'école, il n'a trouvé que brutalité d'un côté et froideur de l'autre? Au contraire, quand l'enfant ne se sentira plus seul sur terre, ne pensez-vous pas que nous l'aurons rattaché à nous et que nous aurons prise sur ses sentiments?

» C'est mues par cette pensée que, l'an dernier, la municipalité et la caisse des écoles ont envoyé en colonie scolaire un petit malheureux odieusement maltraité chez lui et qui à l'école opposait à tous les conseils, à toutes les réprimandes, à toutes les punitions l'indifférence taciturne de l'enfant butté. Nous le vîmes pour la première fois pendant l'heure de la récréation : il se tenait debout dans un coin; son maître l'avait puni parce qu'il avait répondu par des pierres aux quolibets de ses camarades. Ce malheureux était sale, couvert de vermine, les vêtements en lambeaux; son histoire, navrante : fils du premier lit d'un ivrogne remarié avec une mégère, sa marâtre le rouait de coups, et son petit bras gauche, dont ces pauvres enfants se servent si souvent comme d'un bouclier, ne présentait qu'une ecchymose du poignet à l'épaule. D'ailleurs c'était un élève détestable. L'idée nous vint d'enlever cet enfant pendant un certain temps au milieu où il vivait, de le faire nettoyer et habiller, et de l'envoyer dans une colonie où aucun camarade ne le connaîtrait, sous la direction d'un de nos meilleurs maîtres, d'un véritable éducateur. La veille même du départ sa marâtre lui asséna encore un coup qui lui fendit le front, et nous pouvons vous affirmer que l'enfant quitta cet enfer avec joie : mais il n'en conservait pas moins une grande méfiance pour tout ce qui l'entourait; c'était un sauvage, et, chose triste à dire, un sauvage affamé. Quand il revint au bout de vingt et un jours, il commençait à se civiliser et, à la rentrée, son début à l'école fut bien meilleur. Malheureusement, cette famille a quitté l'arrondissement et nous n'avons pu suivre l'expérience jusqu'au bout; mais, si rudimentaire qu'elle ait été, elle nous a

semblé suffisamment intéressante pour vous la rapporter et pour montrer ce que peuvent, même sur la nature la plus rude, les soins et les témoignages de sympathie.

» En dehors de cette bienveillance dont nous devons entourer ces petits malheureux, il est aussi une intervention plus active que nous devons exercer. Nous voulons parler de l'application de la loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés.

» Le paragraphe 6 de l'article 2 de cette loi est ainsi conçu : « Peuvent » être déchus des mêmes droits (c'est-à-dire des droits de la puis- » sance paternelle et de ceux qui s'y rattachent indiqués à l'article 1), » en dehors de toute condamnation, les pères et mères qui par leur » ivrognerie habituelle, leur inconduite notoire et scandaleuse, ou » par de mauvais traitements, compromettent soit la santé, soit la » sécurité, soit la moralité de leurs enfants. »

» L'article 3 prévoit que l'action en déchéance sera intentée devant la Chambre du Conseil du tribunal par des parents jusqu'au quatrième degré ou par le ministère public.

» Enfin pour en finir tout de suite avec les textes, permettez-moi de vous lire quelques extraits de la circulaire de M. le garde des sceaux à MM. les procureurs généraux en date du 21 septembre 1889 sur l'application de ladite loi, et tout d'abord le début, qui semble avoir été écrit pour l'objet même qui nous occupe :

« Le gouvernement de la République a toujours placé au premier » rang de ses préoccupations les questions relatives à l'éducation de » l'enfance. C'est surtout dans une démocratie qu'il importe d'assu- » rer autant que possible à chacun tout le développement intellectuel » dont il est capable. Les lois scolaires votées pendant les dernières » législatures ont en grande partie pourvu à ce besoin social ; mais » il n'était pas permis d'oublier qu'à côté des enfants pour qui les » enseignements sont complétés par l'influence salutaire de la famille, » il en existe encore un trop grand nombre d'autres auxquels font » défaut les conditions les plus élémentaires de l'éducation, soit parce » qu'ils n'ont plus de parents, soit parce que leur famille ne remplit » pas envers eux les devoirs qui lui incombent ; c'est en vue de ces » enfants qu'a été faite la loi du 24 juillet 1889. »

» Et plus loin, s'occupant de savoir sur quelles données le ministère public pourra introduire son action dans le cas particulier du paragraphe 6 de l'article 2 cité plus haut, M. le garde des sceaux ajoute :

« Ici le rôle du ministère public est tracé par la nature même de » ses fonctions ; il doit s'attacher aux faits judiciairement constatés. » Les membres de la famille peuvent, en dehors de toute condamnation, » rechercher les preuves de l'indignité des parents ; s'ils les apportent » devant le tribunal, le ministère public donnera son avis motivé. » Il ne se refusera pas davantage, tout en réservant la liberté de son

» appréciation, à l'examen scrupuleux des faits dont la gravité » serait telle que l'autorité administrative croirait devoir les lui » signaler. »

» Vous voyez avec quelle prudence a été rédigée cette loi et avec quelle juste circonspection elle a été interprétée par le pouvoir exécutif. Un grand écueil devait être évité : il ne fallait pas qu'on pût la considérer comme une loi d'inquisition permettant à quiconque, même à l'autorité administrative, de venir violer le foyer du père de famille. Pour être bien comprise, elle doit rester ce qu'elle est : une loi de protection et d'humanité.

» Dans ces conditions, nous pouvons facilement faire le départ de ce qu'elle attend de nous et de ce qu'elle nous défend.

» Nous ne pouvons pas intervenir, à moins de circonstances absolument exceptionnelles qu'il est difficile de prévoir, dans les cas de débauche des parents, d'inconduite notoire, d'ivrognerie habituelle. Ceci est affaire soit du ministère public, qui commencera par requérir l'application du Code pénal, soit des parents jusqu'au quatrième degré. En un mot, nous n'avons pas le droit — pas plus que l'envie d'ailleurs — de nous immiscer dans des faits déplorables sans doute, mais qui n'ont pas de manifestation visible, palpable à l'école.

» Au contraire, nous sommes armés et nous avons le droit d'intervenir légalement pour arracher ces petits suppliciés à leur martyre quotidien.

» Encore, avant d'en arriver là (car c'est bien grave la prison et la déchéance paternelle), agirons-nous par la voie d'avertissements successifs, de plus en plus menaçants, auprès des parents; et, à ce propos, permettez-nous de vous donner un exemple qui vous montrera avec quelle prudence nous croyons devoir procéder en cette matière. Vous connaissez une partie de ces faits, puisque j'ai eu l'honneur de vous en entretenir lors de notre dernière réunion.

» Je vous parlais d'une fillette si odieusement battue par sa mère, sans motif plausible, qu'elle avait la figure noire d'ecchymoses. Le père, invité à se rendre à la mairie, avait été rappelé à un plus exact sentiment de sa responsabilité. Quoique le brave homme nous parût lui-même avoir quelque peur de sa femme, pendant trois semaines l'enfant n'eut point à se plaindre, et nous espérions que cette triste histoire était terminée, quand un jour la fillette nous arriva tout en larmes, la main droite tuméfiée d'un violent coup de manche à balai, toujours donné par sa mère. Cette fois nous nous adressâmes au commissaire de police, le priant de dresser procès-verbal; et en même temps un médecin constata sur l'enfant les marques nombreuses des coups reçus par elle, l'un entre autres à la jambe gauche, porté avec un sabot; la plaie cicatrisait difficilement et le docteur reconnut un commencement de périostite. Nous vous avouons que, sur le premier moment d'indignation, nous eussions laissé la procédure suivre son cours; mais il y avait deux autres enfants plus jeunes qui, eux,

n'étaient pas battus. Pourquoi? Il faudrait le demander aux singuliers mystères de la nature et du cœur humain! Sur notre demande, M. le commissaire de police infligea un blâme énergique à cette femme, l'avertissant qu'à la première incartade le parquet serait saisi. Cette fois l'admonestation plus rigoureuse et plus directe a été mieux comprise. La mère est venue exprimer son repentir à la directrice, qui lui a donné d'excellents conseils, et depuis lors, messieurs, — remarquez ce détail — la fille vient à l'école bien propre, bien peignée, elle a l'air gai, elle travaille dix fois mieux, et j'espère que nous aurons le plaisir de la recevoir à l'examen du certificat d'études.

» Nous pensons donc, vous le voyez, qu'il faut agir avec une extrême réserve, mais qu'il faut agir. Il le faut par humanité et par patriotisme.

» D'ailleurs, si nous sommes obligés d'en venir aux dernières extrémités, c'est-à-dire à l'application de la loi avec toutes ses conséquences, et à la nécessité de trouver quelqu'un pour exercer la tutelle morale de ces mineurs moralement abandonnés, nous ne serons pas embarrassés; la loi elle-même désigne ceux à qui nous pouvons les confier; elle parle des associations de bienfaisance régulièrement autorisées, telles que l'Union française pour le sauvetage de l'enfance, et aussi de l'Assistance publique, en laissant de plus à celle-ci une précieuse faculté que nous ne devons pas oublier, par l'article 11, paragraphe 2, ainsi conçu :

« L'Assistance publique peut, tout en gardant la tutelle, remettre » les mineurs à d'autres établissements et même à des particuliers. »

» Peut-être un jour, quand notre Caisse des écoles sera plus riche, pourrons-nous lui demander de modifier légèrement ses statuts, pour payer dans quelque internat d'instruction primaire en province, comme à Saint-Sauveur ou à Saint-Fargeau, l'écolage de ceux de ces enfants qui seraient trop jeunes pour être placés. Mais c'est là un rêve qui ne pourra, en tous cas, se réaliser que plus tard; en attendant, nous pourrons utilement nous adresser au Service des enfants assistés, qui a fait tant de progrès dans ces dernières années.

» Pour le présent, vous le voyez, le champ livré à votre activité et à votre bonté est vaste, et les moyens d'agir efficacement nombreux. D'ailleurs nous croyons inutile d'entrer dans de plus longs détails: en ces matières, la réglementation ne sert pas à grand' chose.

» Le seul guide, c'est l'intérêt bien compris de l'enfant que l'on veut sauver; la solution nécessaire à chaque cas, nous la trouverons, soyez-en sûrs, au moment opportun. Mais ce que nous avons cru indispensable et urgent, c'était de faire appel à votre dévouement, et de vous signaler des préoccupations qui rentrent essentiellement dans vos attributions.

» Vous représentez à l'école les pères de famille et la société; rien de ce qui touche au bien-être moral et matériel des enfants ne doit vous échapper, et vous devez les défendre envers et contre tous. Ce faisant, vous agirez pour le plus grand bien de la patrie et de la République.

» Si vous êtes de cet avis, nous vous prions de prendre les résolutions suivantes :

» I. — Les directeurs et directrices seront priés d'indiquer au délégué cantonal surveillant leur école les enfants d'une intelligence d'élite qui, par suite de circonstances particulières, ne peuvent concourir aux bourses de la Ville, du Département et de l'Etat.

» II. — Ils seront également invités d'indiquer à leur délégué les élèves indisciplinés, trop souvent punis, et dont la conduite nécessite un changement de classe.

» III. — Lorsque la municipalité, après accord avec M. l'inspecteur, effectuera le changement d'école d'un enfant, elle fera officieusement connaître au nouveau délégué les motifs de ce changement, pour que celui-ci puisse surveiller et faire surveiller de plus près l'élève dont il est question.

» IV. — La délégation cantonale du dix-septième arrondissement décide de recourir, avec l'appui de la municipalité, à l'application de la loi du 24 juillet 1889 et de s'adresser au Service des enfants assistés dont l'Assistance publique a la tutelle, toutes les fois qu'il y aura lieu. »

LES QUATRAINS DE PIBRAC

Doudan avait dit, avant que notre collaborateur M. le conseiller du Mesnil en donnât une nouvelle preuve[1], qu'il y a beaucoup de neuf dans les vieux livres. Un autre ami de la *Revue pédagogique* et de son public primaire, — ayant ouï parler des efforts qui se tentent de divers côtés pour donner un nouvel élan à l'enseignement moral dans les écoles laïques, — s'est avisé de relire à notre intention l'édition de 1584 des *Quatrains* de M. de Pibrac. Le Musée pédagogique possède l'édition de 1598 de ce curieux recueil, et, en outre, une réimpression de l'édition de 1584 (chez Lemerre, avec notice par M. J. Claretie, 1874), dont voici le titre exact: *Les Quatrains du seigneur de Pybrac, conseiller du roy en son conseil privé: contenans preceptes et enseignemens utiles pour la vie de l'homme, de nouveau mis en leur ordre et augmentez par ledict seigneur;* à Paris, de l'imprimerie de Federic Morel, imprimeur ordinaire du roy; petit in-8°.

Après avoir lu la plume à la main, cet ami nous demande pourquoi les instituteurs soucieux de donner à leurs élèves quelques maximes, formules ou sentences susceptibles de se graver dans la mémoire, ne réserveraient pas cinq minutes une ou deux fois par semaine pour expliquer et faire réciter, fût-ce à titre de leçon facultative, quelques-uns de ces quatrains dont la forme un peu vieillie ne serait peut-être qu'un attrait et un piquant de plus? Nous signalons l'idée aux instituteurs, aux institutrices et tout particulièrement au personnel des écoles normales. A titre de spécimen, nous reproduisons ci-après quelques-uns des quatrains que nous signale l'auteur de cette bienveillante communication.

F. B.

V

Ne va disant : ma main a fait cet œuvre
Ou ma vertu ce bel œuvre a parfait,
Mais dis ainsi : Dieu par moi l'œuvre a fait,
Dieu est l'auteur du peu de bien que j'œuvre.

---

1. Voir dans ce numéro et dans le précédent l'article *Livres d'autrefois*.

XXXIII

Aime l'honneur plus que ta propre vie,
J'entends l'honneur qui consiste au devoir,
Que rendre on doit, selon l'humain pouvoir,
A Dieu, au Roi, aux Lois, à sa Patrie.

XXXIV

Ce que tu peux maintenant, ne diffère
Au lendemain comme les paresseux;
Et garde aussi que tu ne sois de ceux
Qui par autrui font ce qu'ils pourraient faire.

XLVIII

Si ton ami a commis quelque offense
Ne va soudain contre lui t'irriter :
Mais doucement, pour ne le dépiter,
Fais lui ta plainte et reçois sa défense.

LIV

A l'indigent montre toi secourable
Lui faisant part de tes biens à foison:
Car Dieu bénit et accroît la maison
Qui prend pitié du pauvre misérable.

LV

Las! que te sert tant d'or dedans ta bourse,
Au cabinet maint riche vêtement,
Dans tes greniers tant d'orge et de froment,
Et de bon vin dans ta cave une source;

LVI

Si cependant le pauvre nu frissonne
Devant ton huys, et, languissant de faim,
Pour tout enfin n'a qu'un morceau de pain,
Ou s'en reva sans que rien on lui donne?

LVII

As-tu, cruel, le cœur de telle sorte
De mépriser le pauvre infortuné,
Qui, comme toi, est en ce monde né
Et, comme toi, de Dieu l'image porte?

LXXXXVIII

Ris, si tu veux, un ris de Démocrite,
Puisque le monde est pure vanité:
Mais quelquefois touché d'humanité
Pleure nos maux des larmes d'Héraclite.

CXVI

Les gens de bien ce sont comme gros termes,
Ou forts piliers, qui servent d'arcs-boutants
Pour appuyer contre l'effort du temps
Les hauts États, et les maintenir fermes.

CXXVI

Plus on est docte, et plus on se défie
D'être savant : et l'homme vertueux
Jamais n'est vu être présomptueux.
Voilà des fruits de ma philosophie.

SUR LA LECTURE DES CLASSIQUES
DANS LES ÉCOLES NORMALES

Voici quelques remarques intéressantes d'un inspecteur d'académie sur la lecture des auteurs dans les écoles normales. Nous les donnons ici comme suite aux divers articles que nous avons déjà publiés sur ce sujet:

Au cours d'une de mes visites à l'école normale d'institutrices, j'ai examiné un certain nombre de cahiers contenant les notes et réflexions suggérées aux élèves-maîtresses par la lecture des auteurs classiques, et dont la tenue est prescrite par les instructions ministérielles du 16 novembre 1890.

Il serait excessif de demander à ces jeunes filles la preuve de qualités que possèdent encore bien peu de maîtresses, et l'on ne saurait s'étonner des hésitations et des tâtonnements inhérents à la pratique

d'un exercice nouveau et auquel elles ont été si peu préparées avant leur entrée à l'école.

Ce qui frappe tout d'abord en parcourant ces carnets, c'est qu'on se préoccupe trop de faire une rédaction suivie, de s'astreindre à un plan déterminé comme s'il s'agissait de traiter un sujet dont les lignes principales sont arrêtées d'avance. Aussi n'ai-je trouvé, le plus souvent, que de sèches analyses, des souvenirs, mal digérés, d'analyses littéraires toutes faites, ou de banales formules d'admiration. Cela ne diffère pas sensiblement des devoirs journaliers, et il semble que les maîtresses chargées de surveiller ces lectures aient, sans s'en douter, encouragé, dès le début, cette tendance. J'ai trouvé en effet des corrections à l'encre rouge sur les premières pages. On a eu la sagesse d'y renoncer, et j'ai insisté pour la suppression radicale de toute note ou observation écrite. Sans cela plus de sincérité, plus d'effusion, plus de spontanéité et de naturel. La direction de ces lectures consiste surtout en une sorte d'initiation, qui doit s'exercer avec beaucoup de délicatesse et de discrétion. La maîtresse doit s'isoler en quelque sorte avec l'élève, avoir avec elle, le livre à la main, un entretien familier et amical, afin de la mettre en contact intime et personnel avec nos grands écrivains. Elle devra l'habituer peu à peu à réfléchir sur ce qu'elle lit, à bien comprendre et surtout à bien sentir; à se replier sur elle-même pour saisir et noter les impressions, les sentiments ou les souvenirs que la lecture provoque ou réveille, à les rendre de vive voix d'abord, ce que l'on obtient plus aisément, ensuite par écrit, sans la préoccupation de composer un tout bien ordonné et d'écrire très correctement; sans fausse honte, réticence ni détour; sans craindre de paraître puérile, futile ou ridicule, car c'est là surtout ce qui empêche nos jeunes filles d'écrire avec tout leur cœur et toute leur âme. Trop souvent, en effet, l'intelligence, la mémoire et le jugement seuls sont mis en action.

Mais pour cela il faut, au préalable, que la maîtresse possède la confiance et l'entière sympathie des élèves. C'est aussi pour elle une question de tact, de mesure, et en quelque sorte d'intuition.

C'est dans le sens des remarques qui précèdent que j'ai donné quelques conseils aux élèves et à la maîtresse chargée de cette branche nouvelle et importante de nos programmes d'études littéraires dans les écoles normales. Mes indications ont paru confirmer leurs observations personnelles, et c'est ce qui me fait espérer qu'elles n'auront pas été inutiles.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

L'HORTICULTURE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Personne ne met en doute que la culture de la terre sous toutes ses formes ne soit la première et la plus féconde des industries de notre pays. « Labourage et pâturage sont les deux mamelles de la France, » disait du temps du roi Henri IV l'illustre Olivier de Serres. Mais chacun reconnaît aussi que les conditions économiques actuelles sont singulièrement difficiles pour l'agriculture. Le perfectionnement considérable des moyens de transport et l'abaissement du fret qui en est la conséquence, l'entrée en scène de pays nouveaux possédant de vastes territoires à ressources presque illimitées, mettent dans un état d'infériorité incontestable les vieux pays chargés comme le nôtre de dettes et de dépenses écrasantes, administratives et militaires.

Dans ces derniers temps les souffrances de l'agriculture ont été si grandes et si évidentes qu'un courant d'opinion s'est créé en faveur de la protection des industries agricoles, courant que ni les intérêts du commerce cosmopolite, ni les habitudes prises, ni l'opposition des partisans les plus convaincus des doctrines libre-échangistes n'ont pu refouler. Les nouveaux tarifs dont le vote vient d'être achevé vont protéger et favoriser dans une certaine mesure la production nationale. Mais ce n'est là qu'un avantage un peu artificiel et qu'il est absolument sage de n'envisager que comme provisoire : l'existence et la prospérité d'intérêts aussi fondamentaux que les intérêts agricoles et tous ceux qui s'y rattachent ne peuvent pas reposer sur des dispositions douanières qui sont elles-mêmes à la merci d'un déplacement de majorité. On le disait très justement au cours d'une discussion récente au Sénat.

C'est bien plutôt dans le perfectionnement de ses procédés, dans l'application à sa pratique courante des conquêtes modernes de la science, que l'agriculture doit trouver le moyen de lutter avec la production étrangère, et de défendre contre elle sa situation de nourricière du pays.

Il est juste de reconnaître qu'il a été fait beaucoup dans cette direction; l'enseignement agricole n'a été négligé par aucun des gouvernements qui se sont succédé en France depuis cinquante ans, et il a pris depuis dix ou quinze ans un essor vraiment remarquable. Mais il est vrai de dire, par contre, que tout ce qui a été fait est peu de chose en comparaison de ce qui reste à faire, et l'on ne peut appliquer à aucun sujet plus justement qu'à l'enseignement agricole cette boutade du vieux fabuliste latin :

Materiæ tanta abundat copia
Labori faber ut desit, non fabro labor.

Pour instruire les cultivateurs dans les détails si variés de leur art, ce ne serait pas trop de tous les professeurs diplômés ou volontaires que renferme le pays.

Ce n'est pas que les projets ni les propositions manquent; les grandes sociétés agricoles dont l'influence et l'action se font sentir dans le pays tout entier, les pouvoirs publics eux-même ont été saisis à plusieurs reprises de demandes tendant à l'introduction de l'instruction technique agricole dans les écoles primaires.

I

Les auteurs de ces propositions y voient de nombreux avantages.

Faisant ressortir avec juste raison l'immense importance des découvertes scientifiques de notre siècle, ils les voudraient voir mises d'une façon aussi générale et aussi complète que possible à la portée de tous ceux qui prennent part à l'exploitation du sol. Ils voudraient que, dans l'école primaire même, où se forment les ouvriers agricoles, tous les auxiliaires des cultivateurs, et le plus souvent le cultivateur lui-même, il fût donné des notions sommaires mais précises sur le progrès et les profits que l'on peut attendre de l'emploi des méthodes et des procédés scientifiques de culture. Il leur semblerait utile que les notions fondamentales sur la nature et la composition des terres, la nutrition des végétaux, les engrais, leur nature et leurs effets, fussent données à l'école même et à tous les élèves, de façon à faire pénétrer les idées justes sur toutes ces questions, encore très obscures pour la majorité de nos cultivateurs, jusque dans les

profondeurs des couches agricoles. Les promoteurs de cet enseignement y verraient en outre l'avantage de relever la profession agricole aux yeux des populations rurales et de combattre par là une tendance, malheureusement trop marquée, à l'émigration vers les villes.

Beaucoup d'hommes et non des moins dévoués à la cause agricole ne partagent pas entièrement les désirs ni les espérances des partisans de l'enseignement agricole à l'école primaire.

Les objections qu'on aurait à surmonter pour l'établir ne sont que trop évidentes. Il y a d'abord celles qui résultent tout naturellement du peu de temps disponible et de la multiplicité des matières dont les programmes sont déjà chargés. Il n'y a pas à se le dissimuler, la part, même facultative, faite à l'agriculture, a paru à bien des fonctionnaires de l'instruction publique un vol fait aux autres matières de l'enseignement. Outre ces difficultés, il y a encore celles qui sont inhérentes à la nature même des connaissances à donner aux enfants. On ne peut pas enseigner l'agriculture comme on enseigne les mathématiques. L'agriculture n'est pas à proprement parler une science : c'est plutôt un art ou un métier. Certains principes absolus qui sont du ressort de la météorologie, ou de la chimie, ou de la biologie, dominent il est vrai les faits agricoles, mais en dernier ressort faire de la culture, c'est mettre en jeu les conditions locales de production pour donner naissance à des récoltes dont la valeur dépasse le prix de revient et qui par conséquent laissent un bénéfice. Il est bien évident que dans une école primaire, ce n'est pas l'ensemble des données scientifiques qui concernent une branche quelconque de la production qu'il faut enseigner, mais seulement les pratiques qui peuvent rendre plus profitable le genre de production qui convient à la localité. Or il n'est guère possible d'attendre d'un instituteur déjà surchargé de travail qu'il fasse par lui-même les études, les enquêtes, les comparaisons, et même les expériences souvent fort délicates qui seraient nécessaires pour donner en pleine connaissance de cause un enseignement semblable. Dans la plupart des écoles normales primaires, des notions de culture sont déjà données aux futurs instituteurs, mais ces leçons, par le caractère nécessairement général de l'enseignement, suffisantes pour éveiller leurs idées et former

leur jugement, ne sont pas tout à fait propres à être répétées dans toutes les localités d'un département. Il y a souvent d'un arrondissement à un autre, même d'un canton au canton voisin, des différences qui appelleraient un enseignement agricole tout à fait différent. En outre il y a dans l'agriculture non seulement des questions de fait, mais des questions de valeur qui varient souvent dans une mesure importante même à très courte distance. Quelques francs de plus ou de moins dans la valeur locative des terres, quelques kilomètres de plus ou de moins dans les distances à parcourir pour porter les denrées au marché, peuvent faire qu'une culture, profitable ici, devienne onéreuse un peu plus loin. Il n'est pas jusqu'à la multiplicité des notions intéressant l'agriculture qui ne puisse être invoquée comme un obstacle à l'établissement général d'un enseignement agricole primaire.

II

Beaucoup des objections que je me suis efforcé de résumer cidessus tombent d'elles-mêmes si, dans les projets en question, on substitue le mot d'*horticulture* à celui d'*agriculture*.

Quoique les deux choses se tiennent de très près et que l'horticulture, à proprement parler, ne soit qu'une des divisions de la culture en général, c'est une division bien particulière et bien nettement caractérisée à la fois par la nature des produits qu'elle demande au sol et par celle des procédés dont elle fait usage : on pourrait dire que l'horticulture est de l'agriculture intensive au suprême degré. Concentrant sur un espace restreint une somme de travail et une quantité d'engrais relativement considérable, elle crée pour les plantes dont elle s'occupe un milieu exceptionnellement favorable et par là même s'affranchit dans une grande mesure de la variabilité des conditions locales qui rendent les procédés de la culture agricole si différents d'un endroit à un autre. Déjà à ce titre, il est plus facile de donner des conseils horticoles pouvant s'appliquer à l'ensemble de la France que des indications de même genre pour la grande culture. En outre, il faut bien reconnaître que les notions relatives au jardinage peuvent être directement utiles à une bien plus forte proportion des élèves que l'enseignement purement agricole.

A la campagne et même dans les petites villes la proportion des ménages destinés à avoir un jardin plus ou moins étendu est certainement beaucoup plus élevée que celle des hommes appelés à faire de la culture petite ou grande par eux-mêmes et pour leur propre compte. Enfin, et c'est une considération qui a bien son importance, il est beaucoup plus facile de trouver dans un jardin que dans les champs le terrain d'application et de démonstration sans lequel l'enseignement de la culture resterait nécessairement à peu près stérile.

III

Mais l'argument le plus fort que l'on puisse produire en faveur de l'opinion que j'expose ici, c'est l'argument de fait. Depuis qu'on a commencé à demander l'introduction de l'enseignement agricole dans les écoles primaires, des essais nombreux ont été faits soit par l'initiative des instituteurs eux-mêmes, soit sous l'impulsion des sociétés d'agriculture ou d'horticulture. Or, on peut le dire d'une façon générale, presque toutes les tentatives faites ont tourné en faveur de l'enseignement horticole plus qu'en faveur de l'enseignement agricole, et il en est sous ce rapport exactement de même à l'étranger qu'en France, ce qui donne au moins lieu de présumer que le même effet est produit dans les différents pays par des causes identiques.

J'en apporterai deux exemples particulièrement significatifs :

La Société des Agriculteurs de France, cette grande organisation professionnelle qui a rendu depuis vingt ans tant de services à la cause agricole, a commencé depuis longtemps à encourager et à récompenser les instituteurs qui font dans leurs leçons une part à l'enseignement des connaissances qui se rattachent à l'exploitation du sol. En conséquence d'un legs qui lui a été fait par M. Camille Godard, de Bordeaux, ces encouragements ont pris depuis 1881 une forme plus permanente et plus systématique.

Elle distribue, dans sa session générale tenue au commencement de chaque année, des primes, des médailles d'or, de vermeil, d'argent, de bronze aux instituteurs et institutrices primaires, communaux ou libres, qui par leur enseignement et la tenue de leur jardin ont fait les plus louables efforts pour développer chez leurs élèves le goût de la culture et ont obtenu les meilleurs résultats.

La Société est d'avis que « l'enseignement ne doit pas tant consister en leçons orales faites à l'école, ni en notions apprises par cœur dans le livre, qu'en démonstrations sur place et en exercices faits au dehors... Il est très utile d'habituer les enfants les plus âgés à la taille et à la greffe des arbres fruitiers et aux travaux les plus importants de la culture maraîchère, tels que la préparation du sol, les semis, les soins d'entretien des plantes, la destruction des mauvaises herbes et des insectes nuisibles, etc., etc. » Ces expressions sont celles de la circulaire adressée à tous les instituteurs et institutrices des départements admis chaque année à concourir pour le prix Godard, lequel doit être attribué à tour de rôle aux instituteurs de la Gironde, des Landes, de la Dordogne, de la Charente et de la Charente-Inférieure. En outre la Société choisit chaque année de cinq à sept départements pris sur toute l'étendue du territoire français et entre lesquels elle répartit une somme de 2,000 francs, prise sur ses propres fonds.

Il serait intéressant, mais malheureusement beaucoup trop long, d'indiquer avec quelque détail les résultats des concours ouverts jusqu'ici. On y verrait que bien qu'entièrement facultatif et dépendant uniquement de la bonne volonté et du zèle des instituteurs, l'enseignement cultural se donne déjà dans un très grand nombre de communes; on y verrait aussi que c'est principalement sous la forme de leçons horticoles appliquées qu'il s'est introduit et installé dans les écoles primaires.

Je citerai seulement quelques-uns des instituteurs récompensés par la Société pendant ces dernières années.

En 1890, sur le rapport de M. Paul Blanchemain, elle a primé une dizaine d'instituteurs, parmi lesquels elle a classé en première ligne comme étant les plus méritants :

M. Blin, instituteur au Teilleul (Orne), qui, tout en faisant faire à ses élèves des promenades agricoles, s'attache surtout à l'horticulture et à l'apiculture. Le président du comice de Mortain reconnaît l'excellence des services rendus par M. Blin pour la propagation des meilleures méthodes horticoles et arboricoles dans tout l'arrondissement. La Société lui décerne une médaille d'or.

Elle attribue une médaille de vermeil à M. Jannel, instituteur à Montlandon (Haute-Marne), qui s'occupe tout particulièrement de jardinage et dit que chez lui l'instruction culturale est distribuée

à un petit peuple de plus de cent enfants des deux sexes. Il fait remarquer que dans sa classe l'enseignement horticole s'étend aux filles, « car, dit-il, les femmes sont dans nos villages l'âme de la culture potagère[1] ».

On voit par ces exemples que ce sont surtout les leçons démonstratives données dans le jardin et s'appliquant à la culture des arbres et des légumes qui ont donné les meilleurs résultats. Aussi au mois de février 1888, à l'occasion de la distribution des primes de son concours annuel, la section d'enseignement de la Société des Agriculteurs de France exprime-t-elle le désir que ce soit *surtout dans le sens de l'horticulture que soient dirigées les leçons des instituteurs*.

Voici maintenant l'autre exemple.

La Société des Agriculteurs avait été devancée dans ses efforts pour introduire l'enseignement horticole dans les classes primaires par la Société d'horticulture et de petite culture de Soissons. Dès 1867, dans une séance extraordinaire, tenue le 7 février et présidée par Mgr Dours, évêque de Soissons et de Laon, il était fait mention avec une insistance toute particulière de l'introduction de l'étude de l'horticulture dans l'enseignement donné aux écoles primaires. Le digne prélat y disait, au milieu du concours et des applaudissements de tous les fonctionnaires et de tous les membres de la Société, ces paroles textuelles[2] :

« Par l'horticulture on augmente les ressources productives d'un pays, on accroît le bien-être de la famille, on substitue à des produits défectueux des produits plus recherchés... par l'étude de l'horticulture en un mot on transforme un pays... En inculquant le goût de l'horticulture à ses élèves, l'instituteur travaille à réaliser ce noble but à la recherche duquel tant d'économistes de notre siècle courent vainement. Ce but est de retenir fixé au sol natal l'habitant des campagnes. »

Depuis vingt-cinq ans, le zèle de la Société de Soissons ne s'est ni démenti ni ralenti, et à l'automne de 1890[3] elle accordait

---

1. *Annuaire de la Société des Agriculteurs de France pour 1890*, pages 181 et 182.

2. *Bulletin de la Société d'horticulture de l'arrondissement de Soissons*, IVe et Ve bulletins, 1867, page 274.

3. *Bulletin mensuel de la Société d'horticulture et de petite culture de Soissons*, novembre 1890, p. 416.

une médaille de vermeil à M. Villette, instituteur à Mont-Notre-Dame, pour son enseignement horticole et pour la rédaction des cahiers de ses élèves, tandis que MM. Houssel, instituteur à Bazoches, Debry, instituteur à Cuffy, et Massias, au Plessis-Huleu, recevaient chacun une médaille d'argent pour leurs leçons horticoles et pour la bonne tenue du jardin qui leur est confié. On estime que dans le département de l'Aisne, la valeur en argent des produits de l'horticulture a plus que triplé depuis vingt ans, et ce résultat est attribué dans une large mesure à la diffusion de l'enseignement de l'horticulture.

Les sociétés locales animées du même esprit de propagande en faveur de l'enseignement horticole sont nombreuses en France, mais il serait trop long de les rechercher et de les énumérer. Par contre, il peut être utile et intéressant de voir rapidement, avant de résumer les idées et les faits mentionnés dans cet article, ce qui se fait au même point de vue dans les pays qui nous entourent.

IV

En Belgique, l'enseignement agricole et horticole est rangé par l'article 4 de la loi organique du 20 septembre 1884 au nombre des matières obligatoires pour les écoles de garçons dans les communes rurales. Il est en outre l'objet de l'attention et de la sollicitude du ministère de l'intérieur et de l'instruction publique au point de vue de sa diffusion dans d'autres écoles. Un règlement spécial très étudié a été rédigé sur ce sujet et il est répandu très largement dans les communes, en même temps que le ministre appelle l'attention des administrateurs communaux sur l'utilité de faire donner des notions pratiques de jardinage dans les écoles primaires et les cours d'adultes pour filles. Cette préoccupation de l'enseignement agricole ou pour mieux dire de l'enseignement des choses de la campagne aux jeunes filles des diverses classes de la société est générale, en Belgique, et nous ferions bien de l'emprunter dans une large mesure à nos voisins.

Un des obstacles les plus sérieux que rencontrent aujourd'hui les hommes résolus à faire leur grande affaire de la culture de leurs biens, c'est l'extrême difficulté de trouver des compagnes qui soient à la fois désireuses et capables de les assister dans

l'exploitation de leurs terres, exploitation où la connaissance et la surveillance des moindres détails pratiques est bien souvent la condition indispensable du succès.

Il serait trop long d'analyser dans ses dispositions diverses l'instruction relative à l'enseignement agricole primaire en Belgique. Il y est établi de la façon la plus formelle[1] : 1° que toutes les notions données doivent être basées sur des principes positifs de sciences naturelles; 2° que les leçons doivent être *intuitives*, c'est-à-dire données par la vue même des choses auxquelles elles se rapportent; et 3° qu'elles doivent s'appuyer dans une juste mesure sur l'expérimentation et le travail pratiques. Il n'est pas nécessaire d'insister fortement pour faire voir combien toutes ces conditions sont plus faciles à réaliser dans l'enseignement du jardinage que dans celui de l'agriculture.

En Allemagne, où les programmes des écoles sont déjà fort chargés, l'enseignement soit agricole soit horticole n'est pas obligatoire. Il se donne à titre facultatif dans quelques écoles et principalement au moyen d'un jardin de démonstration. Les instituteurs apprennent dans les écoles normales un peu de jardinage et d'apiculture. Ces études sont dans le programme, mais, comme les examens ne portent pas sur ces matières, elles sont assez négligées.

En somme, l'état de la question est à peu près le même qu'en France, et c'est surtout dans le sens de l'enseignement horticole que des résultats ont été obtenus.

On peut dire qu'il en est à peu près de même en Angleterre. Des propositions faites dans le sens de l'introduction de l'enseignement agricole dans les écoles primaires ont été jusqu'ici repoussées, mais l'enseignement de l'horticulture s'est introduit dans de nombreuses écoles à titre facultatif et par suite d'une initiative absolument privée. Dans le comté de Sussex, des conférences horticoles portant sur la culture maraîchère et surtout sur la conduite des arbres et arbustes fruitiers sont faites aux instituteurs et institutrices qui veulent les suivre, par quelques hommes dévoués au nombre desquels il convient de citer M. John Wright, éditeur adjoint du *Journal of Horticulture*. Ces conférences essentiellement pratiques, où les démonstrations du professeur sont élucidées par

1. Instruction relative à l'enseignement agricole primaire. (Extrait du *Moniteur belge* des 24-25 février 1890, n°s 55-56).

des dessins coloriés exécutés avec une grande habileté en vue de mettre en relief les caractères des bonnes et des mauvaises pratiques, ont un grand succès et réunissent à chaque occasion jusqu'à soixante instituteurs et institutrices. Les bons effets commencent à s'en faire sentir dans les campagnes.

En Hollande et en Danemark, il est fait des efforts sérieux pour répandre parmi les jeunes générations rurales la connaissance et l'amour des choses de la culture. L'enseignement, qui porte dans une large mesure sur l'industrie de la laiterie, s'adresse au moins autant aux filles qu'aux garçons. Là, aussi, comme en Belgique et en Allemagne, la pensée de les attacher aux industries rurales et d'écarter d'elles les idées de luxe est prédominante.

V

Il semble impossible de ne pas conclure de tout ce qui précède qu'il est vraiment désirable de voir faire une part modeste sans doute, mais légitime, dans nos écoles rurales, à un enseignement si utile, on peut dire si indispensable au plus grand nombre des enfants qui y reçoivent l'instruction. Presque tous les ménages vivant à la campagne trouvent dans leur jardin une part notable de leurs aliments.

Il suffit de quelques notions justes données aux enfants sur le choix et le traitement des espèces de légumes ou de fruits qu'ils cultiveront, pour que ce produit s'accroisse parfois plus que du simple au double. Les plantes cultivées sont les instruments au moyen desquels nous produisons, avec le concours des forces naturelles, les substances dont nous avons besoin. De la manière dont ces instruments sont choisis et maniés dépend dans une très large proportion le résultat obtenu ; or rien n'est plus désirable que de voir les meilleures races de plantes cultivées, expérimentées dans chaque localité, et les enfants familiarisés avec celles qui sont le mieux adaptées aux conditions locales. Ce résultat peut être aisément obtenu par le fait de leur culture dans le jardin de démonstration, et aussi par des figures exactes et bien faites telles que les progrès de l'art de l'impression en couleurs permet de les produire aujourd'hui à très bon marché. Et ce que je dis des plantes peut s'appliquer de la même façon et par les mêmes

procédés aux opérations de taille et de conduite des arbres fruitiers, aux insectes et animaux nuisibles et à leur destruction, etc.

Ces notions pourront être données en quelques leçons courtes et claires qui trouveront leur place dans les heures de suspension des classes ou après leur clôture; car je suis le premier à reconnaître qu'aussi longtemps que les programmes resteront ce qu'ils sont, il ne faut guère penser à voir les leçons de jardinage prendre rang dans la distribution des heures de travail régulier. Seulement les explications données dans le jardin et en présence des objets eux-mêmes pourraient être rappelées dans les devoirs et lectures des heures de classe. Les exercices destinés à former les élèves à la connaissance et à l'usage correct de leur langue pourraient avoir de temps en temps pour sujets des notions se rattachant à l'horticulture. Les lectures se feraient aussi utilement dans un bon traité de jardinage, bien simple et bien précis, pour le choix duquel le professeur départemental d'agriculture ou la société locale pourraient être consultés. Les dictées pourraient rouler quelquefois sur des questions du même genre, concernant les légumes, les arbres fruitiers ou l'agriculture, et le maître ne serait pas embarrassé pour introduire dans son texte tous les exercices grammaticaux nécessaires au perfectionnement de ses élèves. Il n'est pas jusqu'aux exemples d'écriture qui ne puissent servir à fixer dans les esprits des connaissances utiles, et j'aimerais mieux lire dans les cahiers des enfants : *Les hannetons produisent les vers blancs* ou *La mousse affaiblit les arbres*, que *La nuit tous les chats sont gris* ou d'autres banalités du même genre.

Et il est d'une extrême importance que ces notions sur la conduite et les avantages d'un jardin soient données aux filles autant qu'aux garçons. Car on ne peut estimer trop haut l'influence de la femme dans la direction de toutes les choses qui concernent le ménage. Or, comme le faisait très judicieusement remarquer quelque part M. P. Joigneaux, « on se demande pourquoi nous employons tant d'argent et de peine à dresser les garçons pour le gain, quand nous dédaignons d'élever les filles pour l'art tout aussi difficile de la dépense et de l'épargne ».

Henry-L. de Vilmorin,
Membre de la Société nationale d'agriculture.

LECTURES VARIÉES

La « Cité antique » de M. Fustel de Coulanges[1].

Si haut que l'on remonte dans le passé de la race indo-européenne, dont les populations grecque et italienne sont des branches, on ne peut trouver une époque où l'homme n'ait pas cru à une autre vie après celle-ci et à un autre monde que celui où nous vivons. Non que ces générations lointaines aient conçu l'idée de la création, ni celle d'un dieu unique et d'une âme séparée du corps. Elles n'avaient pas de ces idées raffinées. En déposant dans le tombeau le corps de son père, le fils croyait fermement que les liens entre son père et lui étaient changés, mais non supprimés. Le mort avait des besoins matériels; et c'est pour cela qu'on lui offrait de la nourriture et qué, dans certains cas, on enterrait avec lui des esclaves et des animaux domestiques. Il pouvait protéger ceux qui lui survivaient, ou leur nuire. Il devenait le dieu de ceux dont il avaient été le chef. La famille était perpétuelle; le père, pendant sa vie, représentait les ancêtres; après sa mort, il s'unissait à eux pour exercer la même influence qu'eux. Ainsi chaque famille avait ses dieux, qui étaient ses ancêtres, sa religion, dont elle était seule maîtresse, ses rites conservés en secret, et son pontife, dans la personne du père ou de l'aîné, à défaut du père. Ces religions de famille se modifièrent avec le temps; elles eurent entre elles des analogies sans avoir aucun lien. Le foyer représenta la série des ancêtres ; le feu sacré, entretenu sur le foyer, devint, pour chacun, la divinité présente. Ces religions étaient l'opposé de la religion telle que nous l'entendons aujourd'hui, car la religion rapproche les hommes, et ces religions les isolaient.

Il n'est pas exact de dire qu'elles isolaient les hommes. Elles isolaient les familles, mais elles formaient dans l'intérieur des familles un lien serré et sacré. S'éloigner du foyer, le quitter, c'était perdre la communion avec les dieux et avec les hommes.

Toutes les institutions sortirent de ces croyances. On ne peut comprendre les institutions antiques si on les sépare des croyances qui en furent la source.

Le père était le pontife et, par conséquent, la loi vivante. Il rendait

1. Dans la séance publique annuelle qu'a tenue le 28 novembre 1891 l'Académie des sciences morales et politiques, M. Jules Simon, secrétaire perpétuel, a donné lecture d'une notice sur la vie et les travaux de M. Fustel de Coulanges, qui fut membre de cette Académie. Nous extrayons de ce remarquable discours une analyse magistrale de la *Cité antique*. — *La Rédaction.*



les dieux propices en portant des aliments sur leurs tombeaux. L'ancêtre recevait de ses descendants la série des repas funèbres et leur donnait, en échange, la force nécessaire aux luttes de la vie. Le vivant ne pouvait se passer du mort, ni le mort du vivant. Le feu, qui représentait les ancêtres et qui ne s'éteignait qu'une fois par an pour être immédiatement rallumé, était alimenté par la famille et n'empruntait jamais rien au foyer voisin. Au moment du renouvellement annuel, le soleil fournissait l'étincelle.

Pourquoi le père, à l'exclusion perpétuelle des femmes? La femme avait part au culte domestique; fille, par son père ou par son frère; mariée, par son mari. Mais un moment venait (le mariage) où elle devait abandonner la religion paternelle; elle ne pouvait donc jamais la représenter.

Même quand les religions domestiques firent place à côté d'elles à des religions publiques, ce fut la religion domestique, et non la religion publique, qui consacra le mariage. On passa par le temple, mais pour la pompe; la cérémonie essentielle et constitutive du mariage avait lieu devant le foyer. Le mariage antique comprenait trois parties : la tradition, le cortège ou la pompe, et la communion. La pompe n'était que le passage solennel du premier acte au dernier. On commençait par la tradition. La fille, jusqu'à ce jour, avait honoré les dieux de son père; elle était unie à eux par les liens les plus redoutables. Il fallait qu'elle sortît de cette religion avant d'entrer dans une autre, et que le père prononçât cette exclusion par une formule consacrée. Telle était la force de la croyance religieuse, que cette fille, en rompant toute relation avec la croyance paternelle, rompait aussi avec la famille. Elle ne devait plus obéissance à ses ascendants, ni amitié à ses proches. Elle ne pouvait plus hériter, ni apporter d'héritage. Le mari la prenait alors, et, au milieu des réjouissances, la menait, en passant par le temple, à sa propre demeure. Il l'y portait plutôt, ou, du moins, il lui en faisait franchir le seuil en la portant dans ses bras. Aussitôt il la présentait au foyer auquel désormais elle devait appartenir. Elle entrait dans la religion de son mari, sa religion nouvelle. Elle partageait un gâteau avec lui, en présence du foyer. A partir de ce moment, elle n'avait plus pour dieux que ses dieux.

Ainsi la fille quittait la religion des ancêtres; mais l'homme devait la continuer : c'était son premier devoir. L'interruption de la famille, qui aurait entraîné la cessation des repas funèbres, était un sacrilège envers les ancêtres, et un crime commis contre lui-même, contre son propre intérêt, par celui qui ne se mariait pas. Telle fut la force de cette conviction, que si un mariage était stérile par le fait du mari, un frère ou un autre parent devait se substituer à lui pour que la famille fût continuée; la femme était tenue de se livrer à cet homme, et l'enfant qui naissait d'eux était considéré comme fils du mari et continuait son culte. Quand on commença à faire des lois, on ne manqua pas d'en faire une pour punir le célibat.

La naissance d'une fille, qui n'assurait pas la perpétuité des repas funèbres, n'était pas considérée comme remplissant le but du mariage. C'est le mâle qui était attendu. Dès sa naissance, le père, en qualité de pontife et de juge, déclarait si, oui ou non, il pouvait être un des anneaux de la chaîne; quelques jours après, en présence de tous les parents, il le présentait aux dieux domestiques. Il était vraiment de la famille après cette initiation, puisqu'il était vraiment de la religion de la famille.

Il y avait un autre moyen d'échapper aux funestes effets de la stérilité. C'était l'adoption. Adopter un fils, c'était veiller à la perpétuité de la religion domestique, au salut du foyer, à la continuation des offrandes funèbres, au repos des mânes des ancêtres. Le même homme ne pouvant pas sacrifier à deux foyers, l'adopté perdait tout lien de parenté avec son ancienne famille. L'adoption produisait, au point de vue de la religion et du droit, les mêmes effets que le mariage d'une fille. Si l'adopté venait à mourir, son père naturel n'avait pas le droit de se charger de ses funérailles et de conduire son convoi.

On ne trouve pas une époque, en Grèce et en Italie, où la terre ait été commune. Le droit de propriété individuelle est contemporain du culte des aïeux. L'idée de propriété a eu chez les différents peuples des origines bien différentes. Les Tartares étaient propriétaires de leurs troupeaux et ne comprenaient pas la propriété du sol. On a dit longtemps des anciens Germains qu'ils étaient propriétaires de la moisson et ne l'étaient pas de la terre. Tout au contraire, en Grèce et en Italie, la propriété de la terre était admise et consacrée, celle des moissons était contestée. Dans beaucoup de villes, les laboureurs mettaient en commun leurs moissons, ou, du moins, une partie de leurs moissons, et étaient astreints à la consommer ensemble dans des repas publics.

La propriété du sol était comprise parmi les croyances de la religion domestique. Les ancêtres étaient les dieux de la famille : non pas seulement les grands ancêtres, mais les ancêtres quels qu'ils fussent, par le seul droit de leur rang dans la famille. Ces dieux voulaient avoir un tombeau où les repas funèbres leur seraient servis. Ils tenaient à la perpétuité de la famille parce qu'ils tenaient à la stabilité du tombeau. On regardait comme le plus grand des maux d'être privé de sépulture, de ne pas être enseveli dans la sépulture des siens. Après une victoire navale, les généraux furent condamnés, quoique victorieux, pour n'avoir pas rapporté les morts et les avoir inhumés loin du tombeau familial. Le tombeau avait, dans la maison, une place marquée par les rites, non loin du foyer, qui n'était pas seulement le foyer des vivants, qui était le foyer de la famille, celui des vivants et des morts. Le tombeau, le foyer, la famille occupaient toujours la même place, à moins de calamités imprévues. Tous les rites, toutes les lois avaient pour but de maintenir cette stabilité. Le tombeau, le foyer, la maison, le sol qui l'entoure sont la propriété de la famille;

non la propriété du chef qui, aujourd'hui, gouverne la famille, mais de la famille elle-même, de ses membres présents, futurs et passés. Le mot grec qui désigne le foyer, signifie stabilité. La propriété du tombeau est tellement sacrée que, si la famille vient à se dessaisir du champ qui le contient, il lui est interdit de comprendre dans la vente le tombeau lui-même. Elle conserve, en outre, par une servitude imprescriptible, le droit d'y accéder.

Chaque famille a donc sa religion, son culte et ses dieux paternels; son tombeau, son foyer et l'enceinte sacrée qui les entoure. C'est une égale impiété d'exclure du tombeau un membre de la famille, ou d'y enterrer un étranger. L'isolement des familles doit être complété par l'isolement des héritages: un terrain neutre, consacré par des Termes, les sépare. Même quand les hommes se réunirent pour former des villages ou des cités, la mitoyenneté fut interdite.

Ainsi le tombeau est inaliénable. La maison et le champ l'étaient aussi presque partout. Les Grecs et les Italiens des temps antiques ont à un si haut point le concept de la propriété qu'ils le complètent par l'incessibilité. C'est la propriété éternelle, antérieure et supérieure à la volonté humaine, parce qu'elle est consacrée par la religion domestique.

On finit cependant par permettre au chef de famille d'aliéner la terre familiale. Ce ne fut pas sans entourer cet acte de formalités religieuses. La confiscation resta défendue, ou ne fut prononcée que comme conséquence d'un arrêt d'exil. On prononçait contre un homme l'interdiction de l'eau et du feu, — de l'eau lustrale, du feu sacré, — c'est-à-dire qu'on le mettait en dehors de la loi et de sa propre religion, en dehors des choses divines et humaines. La loi des Douze Tables, si terrible pour le débiteur, livre son corps au créancier et ne livre pas sa maison.

La succession de la propriété suit les mêmes règles que la succession de l'autorité. Le chef de la famille est, à ce titre, propriétaire du sol. De là, l'exclusion perpétuelle des femmes. Elles sont exclues de la propriété, comme elles le sont de l'autorité et du sacerdoce, et toujours par le même motif. Comme le fils est le continuateur nécessaire du culte, il est l'héritier nécessaire du sol et de la maison. Le sol ne passe pas d'un maître à l'autre; il est immobile: c'est le maître qui passe.

Quoique la loi des Douze Tables consacre le droit de tester, il est plus que probable qu'à une époque antérieure ce droit était inconnu. La religion domestique réglait tout: l'autorité, la propriété. La volonté d'un homme ne pouvait modifier les dogmes sacrés. L'autorité et la propriété se transmettaient de mâle en mâle, par ordre de primogéniture. Il en est de même chez les Hindous, qui sont Aryas, comme les populations de la Grèce et de l'Italie; les lois de Manou décident que, l'aîné étant le continuateur du culte, le chef de la famille et le propriétaire des biens, ses frères vivent sous son autorité, comme ils

vivaient sous l'autorité du père. « L'aîné, disaient les anciens Aryas, a été engendré pour l'accomplissement du devoir envers les ancêtres, les autres sont nés de l'amour. » Ces premiers temps sont régis par une logique inexorable. On y trouve à peine la trace des sentiments humains. Sparte, battue à Leuctres, obligea les mères dont les fils avaient péri à prendre part aux réjouissances. Quand la tendresse commenca à se faire écouter, on inventa des ruses pour secourir les filles et les frères puînés. Ces ruses mêmes prouvent l'existence du principe. Le rite primait la volonté. La religion primait la nature.

Les droits du père étaient absolus : il pouvait exclure le fils de la famille, adopter un étranger, répudier sa femme, la punir de mort, elle et ses enfants, user de tous les biens de la famille. Les croyances qui l'investissaient d'un pouvoir si étendu en traçaient elles-mêmes les limites. S'il chassait son fils, il s'exposait à l'interruption des repas funèbres. Il ne pouvait adopter un étranger, s'il avait un fils. Il possédait tous les biens, mais il ne pouvait les aliéner. La répudiation ne pouvait se faire qu'à la suite d'un acte religieux, dont l'appareil et les conséquences étaient redoutables. Quand il prononçait en qualité de juge, il décidait à la fois du sort du coupable et, par voie de conséquence, du sien et de celui de toute la famille. Le Sénat, voulant extirper de Rome les Bacchanales, prononça la peine de mort contre ceux qui y prendraient part. Le décret fut aisément exécuté à l'égard des citoyens; mais il n'en fut pas de même à l'égard des femmes, qui n'étaient justiciables que de leurs maris.

Il semble que la religion fut toute-puissante à l'origine de la société humaine et que la nature ne reconquit ses droits que difficilement et lentement. La religion, qui unissait les membres d'une même famille, séparait profondément les familles l'une de l'autre. Comme elle était toujours présente dans la maison, elle y enseignait le devoir pour maintenir l'autorité; mais la puissance et l'influence des dieux domestiques n'allaient pas plus loin que les Termes par lesquels étaient marquées les limites de l'héritage; il y avait au-delà des dieux et des hommes étrangers. Ces mêmes dieux qui enseignaient à la famille le dévouement, la chasteté, la droiture, l'obéissance à la règle, ne lui montraient au dehors que des ennemis. Les vertus de l'intérieur étaient des actes religieux, des actes de piété, *pietas erga parentes, pietas erga liberos*; au dehors, il n'y avait que la guerre.

Voilà nos ancêtres des temps antiques, des temps préhistoriques. Qui peut dire à quelle date ces croyances ont régné? Si elles sont, en effet, primitives, ou si elles avaient succédé, dans la suite des siècles, à des croyances oubliées? Si elles étaient spontanées, ou si elles n'étaient que le souvenir indistinct des civilisations passées? Aujourd'hui qu'on ne se contente plus de remuer la terre pour l'ensemencer et qu'on en fouille les entrailles dans l'espoir d'y trouver les monuments de la vie antérieure de l'humanité, on a exhumé d'abord des vestiges nombreux des grands siècles qui nous étaient connus;

puis on a fait des découvertes qui commencent à créer l'histoire des temps préhistoriques; on a trouvé des merveilles de l'art qui remontent à des siècles où l'on avait cru jusqu'ici que l'art était inconnu. L'histoire est aussi riche de merveilles que les autres sciences; soit qu'on se tourne vers le passé, ce qui est l'histoire, ou qu'on regarde l'aurore des siècles à venir, ce qui est la philosophie de l'histoire, on voit se développer des horizons tellement immenses qu'on se sent envahi à la fois par le désir de connaître et la crainte de manquer du temps nécessaire. On comprend dans une seule et même intuition la grandeur de l'homme et sa petitesse.

Telles furent les premières croyances de l'humanité, et la première constitution de la famille. Cette religion prenait ses dieux dans l'âme humaine. Une autre religion qui peu à peu se forma, ou qui se forma en même temps, prit les siens dans la nature physique. « Si le sentiment de la force vive et de la conscience qu'il porte en lui avait inspiré à l'homme la première idée du divin, la vue de cette immensité qui l'entoure et qui l'écrase traça à son sentiment religieux un autre cours...

» Il vivait sans cesse en présence de la nature; les habitudes de la vie civilisée ne mettaient pas encore un voile entre elle et lui. Son regard était charmé par ces beautés ou ébloui par ces grandeurs. Il jouissait de la lumière, il s'effrayait de la nuit, et quand il voyait revenir la sainte clarté des cieux, il se sentait plein de reconnaissance... Il sentait à tout moment, pour cette puissante nature, un mélange de vénération, d'amour et de terreur.

» Il ne savait pas que la terre, le soleil, les astres, sont des parties d'un même corps; la pensée ne lui venait pas qu'ils pussent être gouvernés par un même Etre. Au premier regard qu'il jeta sur le monde extérieur, l'homme se le figura comme une sorte de république confuse où des forces rivales se faisaient la guerre... Il fit de ces forces autant de personnes semblables à la sienne; il avoua sa dépendance, il les pria et les adora. » (*La Cité antique*, liv. III, ch. 2.)

Ce fut une forme nouvelle de l'idée religieuse. Ces deux religions, celle des morts, celle des forces naturelles, ne se confondirent jamais; elle ne se combattirent pas. Elles durèrent l'une à côté de l'autre aussi longtemps que les sociétés grecque et romaine. La religion des morts restait immuable. Le dogme s'effaçait, disparaissait : ce n'était plus qu'un culte d'habitude qu'aucune foi ne vivifiait; mais les rites ne subissaient ni transformation ni relâchement. On en avait perdu le sens; on en gardait le respect. Au contraire, l'autre religion ne cessait de se renouveler et de s'accroître. Les dieux foisonnaient. Le jour vint où il y eut à Rome presque autant de dieux que de citoyens.

A mesure qu'une famille créait un dieu en dehors d'elle en personnifiant un agent physique de la nature, elle l'ajoutait à ses dieux mêmes comme un nouvel habitant et un nouveau protecteur du foyer. On se disputait la possession et la protection des dieux. Il fallut

beaucoup de temps pour que ces dieux sortissent du sein des familles où ils étaient considérés comme un patrimoine sacré. Ils suivirent la fortune des familles qui les avaient adoptés, grandirent ou déclinèrent comme elles, les dieux s'imposant à la croyance des hommes, en même temps que les familles s'imposaient à leur obéissance.

La morale que ces dieux apportaient différait profondément de la morale domestique, puisqu'elle reconnaissait des droits aux étrangers et imposait des devoirs envers eux. La religion domestique était essentiellement égoïste : ma famille, mes ancêtres, mes dieux, mon foyer, mon culte, mon intérêt après ma mort. La religion des forces de la nature était tout autre : elle enseignait l'hospitalité ; Jupiter était le dieu de l'hospitalité. Ce n'était pas une simple différence ; c'était une contradiction. La religion domestique n'avait pas d'autre pontife que le père, le chef de la famille : il fut aussi, chez lui, le pontife des autres dieux ; mais, à côté de lui, il se forma un corps de prêtres, un corps public pour une religion publique. On édifia des temples avec les deniers de l'Etat. Des lois furent écrites pour protéger le culte public des dieux, et en même temps pour l'imposer. Ce culte se confondait avec la patrie, comme le culte des mânes se confondait avec la famille.

Le monde que je viens de décrire est le monde préhistorique. L'époque dont je parle précède immédiatement celle où les maîtres de notre jeunesse faisaient commencer l'histoire. Pourquoi nos maîtres ne remontaient-ils pas plus haut ? Tout dans les monuments les plus lointains supposait des monuments antérieurs que le temps avait détruits. Ces vieux témoins des premiers âges parlaient de traditions anciennes ; ils prononçaient le mot d'antiquité, ils étaient évidemment l'écho de civilisations perdues. Il devait être possible de reconstruire ces civilisations par une étude patiente, attentive de ces témoignages. Un jeune homme, formé à cette École normale qui est une pépinière d'hommes, chargé par sa profession d'enseigner, dans la faculté de Strasbourg, l'histoire telle qu'elle est généralement conçue, entraîné par une passion secrète vers ce monde inconnu, mais voisin, dont il entendait la voix au delà de l'histoire, entreprit de le retrouver et, en quelque sorte, de le refaire dans ses mœurs, dans ces croyances, dans ses rites, dans ses lois. Sans système préconçu, en professant même une sorte d'aversion pour les systèmes qui ont toujours pour effet de substituer l'imagination à la découverte, il parvint, en faisant des textes une nomenclature complète, en les étudiant attentivement, en pesant la valeur de chaque terme, en comparant entre eux les témoignages, à retrouver cette page de l'histoire qui en devient, grâce à lui, la première page. Il nous montra nos ancêtres tels qu'ils étaient, éclairant ainsi d'une vive lumière toute la suite des siècles, car le bon commencement, selon l'expression de Platon, est comme une divinité bienfaisante dont l'influence s'étend sur tout ce qui le suit. Cet historien, ce maître est M. Fustel de Cou-

langes, qui passa six années enseveli dans cette tâche sans prendre de confident et sans rechercher d'autre renommée que celle d'un professeur laborieux, attaché à ses devoirs. Au bout de six ans, il nous donna la *Cité Antique*, dont je viens de résumer la première partie. Il nous racontait ce monde ancien, ce monde nouveau avec tant de puissance et de vie qu'on sentait bien, en le lisant, qu'il ne l'avait pas rêvé, qu'il l'avait vu, qu'il le voyait pendant qu'il en faisait la description et que, si on lui en contestait l'ensemble ou les détails, il en éprouverait à la fois de l'indignation et de l'étonnement. A l'exemple de Montesquieu, il pouvait dire de son œuvre qu'elle n'avait pas eu de mère : *prolem sine matre creatam*.

Après nous avoir montré les familles dans leur isolement, M. Fustel de Coulanges expliquait, dans sa seconde partie, comment elles s'étaient rapprochées pour former la cité, la tribu, la *gens*, la nation; comment la religion publique s'était ajoutée à la religion domestique, et la loi écrite au dogme religieux; il disait ce que furent les rois à l'origine, comment l'aristocratie les remplaça, comment cette aristocratie, composée des grands propriétaires et des chefs d'anciennes familles, céda la place à son tour à la plèbe agissante, envahissante, qui sut profiter du pouvoir que donne le nombre, et du pouvoir nouveau que donnait l'argent; et il expliqua en même temps que ces détenteurs nouveaux de l'autorité ne purent en faire un autre usage que de la déposer entre les mains d'un despote qui régna en leur nom, mais qui régna sur eux et sur les autres hommes avec une autorité sans frein. L'avènement du christianisme clôt cette histoire de la cité antique.

L'idée de Dieu, d'un Dieu unique, et l'idée connexe d'une morale étendue à tous les hommes, au lieu d'être réduite aux membres de la famille, avaient été introduites par la philosophie dans le monde païen. Il s'était défendu comme se défend toujours l'état légal, par des supplices. Les sophistes, que Platon a combattus avec une force comique incomparable, et qui n'en sont pas moins ses précurseurs, ont porté les premiers coups aux religions officielles, et, par une conséquence nécessaire, aux gouvernements officiels. Ils ont remué ce qui, dans la pensée des conservateurs de leur temps, devait rester immobile. Socrate différait surtout des sophistes parce qu'il établissait la religion, ou du moins le principe religieux et la morale générale, au-dessus des religions domestiques et de leur morale égoïste. Tout en rejetant les anciennes croyances, il les traitait avec respect, parce qu'il respectait en elles la famille et la patrie, dont elles contenaient l'histoire. La sagesse de son enseignement en faisait le danger. Les prêtres, qui laissaient passer les sophistes, le frappèrent de mort. Il discuta les faits devant ses juges; il ne nia pas le droit. L'Etat était absolu en matière de religion et d'enseignement. L'idée de la liberté de conscience n'était pas née. Socrate, qui en fut le martyr, ne la connaissait pas. Ses dernières paroles furent une invocation aux

dieux de la cité. Ce grand mouvement des sophistes, ce grand procès de Socrate, que celui d'Anaxagore avait précédé, annoncent la fin d'un monde et le commencement d'un monde nouveau. Ce monde nouveau est la société chrétienne.

La transformation est profonde : à la place de la cohue des dieux domestiques et des dieux patriotiques, de l'isolement farouche des familles et des peuples, et de la conscience humaine gouvernée, opprimée dans toutes ses manifestations par la religion et l'Etat, un Dieu unique, une morale embrassant tous les hommes dans les mêmes devoirs et la même communion, et la part faite, en dehors de l'Etat, à la liberté humaine.

La seconde et dernière partie de la *Cité Antique* s'arrête là. Elle est moins originale que la première; on en trouve les éléments dans Platon et dans Aristote; mais on sent, en la lisant, que M. Fustel de Coulanges n'a pas simplement appris de ces maîtres dans quel ordre se succèdent les formes politiques, et que cette théorie, ou vieille ou nouvelle, lui appartient en propre, parce qu'il l'a découverte à son tour après les premiers inventeurs. On sent aussi, on comprend à merveille que ce n'est pas par voie d'hypothèse et par une imagination puissante qu'il l'a créée. Il l'a tirée patiemment de l'observation des faits. La logique la confirme, mais c'est l'étude impartiale de l'histoire qui l'a fournie.

Aux jeunes gens[1].

Je suis peiné de l'espèce d'agitation que je vois dans la jeunesse, qui, par le privilège de son âge, devrait être si sereine. On dirait que ces jeunes gens n'ont lu ni l'histoire de la philosophie, ni l'Ecclésiaste. « Ce qui a été, c'est ce qui sera... ». Mais, chers enfants, c'est inutile de se donner tant de mal à la tête, pour n'arriver qu'à changer d'erreur. Amusez-vous, puisque vous avez vingt ans; travaillez aussi. Si nous ne voyons rien en métaphysique, en revanche la physique, la chimie, l'astronomie, la géologie, l'histoire sont pleines de révélations. Que de choses vous saurez dans quarante ou cinquante ans, que je ne saurai jamais! Que de problèmes vous verrez résolus! Quel sera le développement du germe intérieur de l'empereur Guillaume II? Qu'adviendra-t-il du conflit des nationalités européennes? Quel tour prendront les questions sociales? Sortira-t-il quelque chose du mouvement socialiste proprement dit? Quel sera le sort prochain de la papauté? Hélas! je mourrai avant d'avoir rien vu de tout cela si ce n'est par conjecture, et vous, vous contemplerez ces énigmes comme des faits accomplis!... On prétend qu'il existe dans le Liban de vieux

1. Extrait des *Feuilles détachées*, par Ernest Renan, préface. Paris, Calmann Lévy, 1892.



testaments arabes où le mort met pour condition à ses donations qu'on viendra l'avertir dans son tombeau, quand les Français seront maîtres du pays. Je me dis, en effet, par moments, qu'il y a telle nouvelle qui, glissée furtivement à mon oreille dans mon tombeau, pourrait me faire tressaillir au point de me ressusciter. Mais j'ai tant de fois lu dans la Bible qu'au fond du *scheol* on ne sait rien de ce qui se passe sur la terre, qu'on n'y entend rien, qu'on ne se souvient de rien!... Non, je ne mettrai aucune clause de ce genre au bas de mon testament.

Pourquoi se révolter contre des vérités vieilles comme le monde? Est-ce d'hier qu'on a découvert que l'homme est une créature fragile et périssable? Je ne suis pas de ceux dont parle ce très ancien prophète, *qui nihil patiebantur super contritione Joseph* (qui ne compatissaient pas à l'affliction de Joseph). Ce pauvre Joseph, je le plains. Je plains les jeunes, rongés par un pessimisme qui ne veut pas être consolé. On lit souvent sur les tombes antiques : « Courage, cher un tel; personne n'est immortel; Hercule lui-même est mort ». On peut trouver la consolation un peu faible; elle est réelle cependant. Marc-Aurèle, chers amis, nous était supérieur à tous en bonté, et Marc-Aurèle s'en est contenté. Avons-nous jamais cru que nous ne mourrions pas? Mourons calmes, dans la communion de l'humanité et la religion de l'avenir. L'existence du monde est assurée pour longtemps. La France, en sa marche étourdie de comète, s'en tirera peut-être mieux que certains indices ne le feraient croire. L'avenir de la science est garanti; car, dans le grand livre scientifique, tout s'ajoute et rien ne se perd. L'erreur ne fonde pas; aucune erreur ne dure très longtemps. Soyons tranquilles. Avant mille ans, espérons-le, la terre aura trouvé le moyen de suppléer au charbon de terre épuisé, et, jusqu'à un certain point, à la vertu diminuée.

LA PRESSE ET LES LIVRES

A TRAVERS L'ÉVANGILE, homélies et discours, par *Paul Lallemand*, prêtre de l'Oratoire, agrégé de l'Université, docteur ès lettres, professeur à l'école Massillon; Paris, Retaux, in-16, 1892. — La *Revue pédagogique* signalait dans son dernier numéro un volume de sermons laïques[1] d'un pasteur protestant M. Wagner. Nous permettra-t-on d'en rapprocher un volume à certains égards analogue, que vient de publier un prêtre catholique? Le R. P. Paul Lallemand, de l'Oratoire, n'est pas un inconnu pour l'Université, où il a conquis les plus hauts grades et, ce qui ne vaut pas moins, l'estime et la sympathie de tous ceux qui l'ont connu. On n'a pas oublié son grand ouvrage *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*, couronné par l'Académie française.

Le petit livre qu'il publie aujourd'hui se recommande à notre attention précisément parce que comme celui de M. Wagner il s'adresse surtout à la jeunesse. C'est un recueil d'allocutions qui n'ont pas pour la plupart le développement et les formes consacrées de la prédication proprement dite. « Pendant douze à quinze minutes entretenir l'auditoire d'une pensée chrétienne, supprimer les longueurs, condenser, dans une seule vérité et prise à l'Évangile, la totalité d'une attention qui se disperse trop aisément, donner l'impression de l'*au-delà* à des âmes absorbées par les affaires et les soucis du temps présent », tel était le but; il en est résulté d'abord « un genre d'allocution brève, saisissante autant que possible et pratique », ensuite un choix de sujets pris, comme le dit très bien le titre, « à travers l'Évangile » et principalement dans ses parties les plus élémentaires, dans ses textes les plus connus, dans ses enseignements les plus simples qui sont aussi les plus profonds et ceux que l'âme humaine après tant de siècles ne se lasse pas de méditer. La *foi*, l'*espérance*, la *charité*, les *béatitudes* du sermon sur la montagne, et l'une après l'autre les diverses phrases de cette prière comme il n'en existe pas une autre au monde, le *Notre Père*: tels sont les principaux thèmes sur lesquels l'orateur retient l'attention de son auditoire. On y a joint quelques sermons de circonstance intéressants, mais qui peut-être font tort à l'unité d'impression : pour nous l'originalité du recueil est précisément dans cet effort pour revenir aux sources vives du sentiment chrétien, pour chercher le sublime dans le simple et le divin

1. *Jeunesse*, par C. Wagner. Voir l'article de M. Henry Bérenger, dans la *Revue* du 15 mars dernier.

au fond de nous-mêmes, dans les notions que nous croyons les plus familières.

Est-il besoin de dire qu'il en est de l'homélie catholique comme du sermon protestant? C'est une éloquence d'un genre particulier qui a sa langue, son ton, son cadre, on pourrait presque dire sa terminologie spéciale, assez différente de notre langage courant. Qu'importe? N'éprouvons-nous pas tous de plus en plus le besoin d'apprendre à écouter ces langues diverses non seulement sans prévention, mais avec la ferme résolution de nous laisser gagner et pénétrer par tout ce qu'il y a, au fond, de bon et de vrai, de noble et d'humain, de moral et de religieux sous ces enveloppes disparates? Nous serions bien à plaindre et d'une désespérante sécheresse si les affirmations dogmatiques ou mystiques du prêtre, si le « patois de Canaan » du pasteur, si les allusions bibliques du rabbin nous étaient un prétexte pour ne pas entendre les appels qu'ils peuvent adresser à nos consciences. Le philosophe aussi, et chaque philosophe, a son appareil plus ou moins scolastique qu'il nous faut percer pour recueillir sa pensée intime. Tâchons de ne répudier aucune des formes sous lesquelles l'éternelle vérité peut nous apparaître, de n'éteindre aucune des étincelles qui nous aideraient à entretenir chaud et lumineux en nous le foyer de la vie morale. Et, de grâce, ne nous laissons pas rebuter par la difficulté de traduire ou de transposer, à notre usage, les choses excellentes que d'autres ont à nous dire et qu'ils nous disent dans leur idiôme à eux. Que si pour les comprendre il nous faut un effort et presque un apprentissage, faisons-le délibérément, il en vaut la peine : ce ne sera peut-être que le moindre des sacrifices que nous aurons à faire pour être dignes de nous appeler des esprits libres. Le premier article de notre *credo* et la pierre de touche de notre sincérité dans le libéralisme, c'est d'admettre pour tout de bon, sans réserve et sans mauvaise humeur, que d'autres peuvent enseigner la même morale que nous en lui donnant d'autres motifs; qu'il ne leur est pas impossible de tirer secours et argument de certains considérants qui ne nous touchent pas, qu'en somme il leur est parfaitement licite de rattacher l'éducation de la conscience à des doctrines qui ne sont pas les nôtres, mais qui, étant les leurs, leur rendent à eux les mêmes services qu'à nous les nôtres.

Qui lira dans cet esprit les petits discours du P. Lallemand, y trouvera des pages qui lui iront au cœur. Je n'essaierai pas de les détacher, pas plus que d'analyser l'ouvrage : ce sont de chaudes et vibrantes paroles qu'il faut lire, qu'il aurait mieux valu entendre, car écrites elles se figent et perdent le meilleur de leur force. Pour que l'on en juge par un seul exemple, voici la fin de la courte méditation sur le texte *Beati pacifici, Heureux les pacifiques :*

« Ah! mes frères, nous élever au-dessus des répugnances et des froissements de la nature, ne voir dans les hommes que des âmes immortelles, créées et rachetées par Dieu, les contempler dans cette

lumière grandissante de l'éternité où disparaissent les taches originelles, les faiblesses natives, les imperfections inhérentes à la condition de créature! Ne point supporter les défauts, mais chercher à les vaincre: à la haine opposer l'amour; au mal répondre par le bien; loin de froisser les susceptibilités d'opinions diverses, les ménager avec délicatesse; supposer la bonne foi dans l'adversaire en respectant des préjugés dont souvent il n'est pas responsable; traiter avec une charité prudente l'erreur involontaire, attaquer les erreurs volontaires avec courage, mais ne point blesser les personnes, chercher ce qui rapprochera et non ce qui divisera, faire bon marché de notre *moi* quand il s'agit des principes à maintenir; garder la douceur devant les violences injustes, rester calme sous l'invective passionnée, nous montrer d'autant plus doux que nous nous sentons forts parce que nous sommes avec la vérité, avec la justice, avec Dieu; ne jamais trahir la loyauté même dans ses plus petits détails et établir notre foi catholique sur la base d'une honnêteté impeccable, c'est vraiment communier à la vie de Jésus, le Roi de la Paix, l'Ouvrier de la Paix, le Donateur de la Paix! C'est étendre l'harmonie, procurer l'union, travailler à l'œuvre la plus chère à son cœur et, autant qu'il est en nous, accomplir ce souhait qu'il faisait un jour: *Que tous soient un!*

» O chrétiens, artisans de la paix, allez à votre noble tâche! Dans ces foyers où règnent tant de haine, alors que l'amour devrait être le seul maître, aplanissez les obstacles et abaissez les hauteurs orgueilleuses. Passez, semant autour de vous la concorde et la tendresse dans notre société en proie à tant de conflits... Oui, allez, ô pacifiques, à la conquête des intelligences obscurcies et que vous éclairerez, à la poursuite des cœurs dévoyés que vous ramènerez... Et sur votre passage, les grandes pensées renaîtront, la justice fleurira, l'amour s'épanouira, la paix divine progressera, et de tant d'hommes issus du même sang et aujourd'hui ennemis, elle fera des frères, agenouillés devant Jésus, l'éternel pacificateur du ciel et de la terre. »

Ne regretterait-on pas de se priver de tout ce qu'il y a de vraiment beau dans cette exhortation, — qu'on croirait détachée d'une page de Nicole, — sous prétexte qu'elle a l'allure confessionnelle et unit étroitement la morale au dogme? Peut-on répondre par la froideur ou la défiance à un si chaleureux appel? Pour notre part, nous croyons y répondre avec une sincérité digne de celui qui nous l'adresse en avouant d'abord combien nous touchent de tels accents, et ensuite en lui demandant la permission d'exprimer un regret. Pourquoi faut-il que le même orateur, de qui nous venons d'entendre une recommandation d'une exquise délicatesse sur la « loyauté même dans les plus petits détails », se soit cru obligé dans d'autres endroits à reprendre le ton d'une polémique qui ne nous est que trop connue? A la fin, par exemple, de son homélie sur la prière: « Délivrez-nous du mal », pourquoi prend-il comme péroraison cette phrase:

« Délivrez-nous du mal! Sauvez-nous de l'école sans Dieu où tout est gris et froid, d'où l'idéal qui a fait la vraie France est exilé, comme un proscrit à tout jamais condamné, où nous cherchons en vain le

mot d'ordre qui a guidé nos ancêtres à tant de grandes choses et où l'on nous emmure comme dans une prison aux barreaux de fer, alors que pourtant les ailes de nos âmes frémissent, impatientes de prendre leur vol dans le grand azur de la liberté et de la sainteté! »

Ne disons rien du reste de la métaphore et de ce besoin d'envolée dans l'infini que le prédicateur peut toujours reprocher à nos écoles et à bien d'autres de ne pas assez satisfaire. Mais ce gros mot de sacristie : « l'école sans Dieu », comment le P. Lallemand se résigne-t-il à l'écrire? Je lui pose la question avec tout le respect que je suis heureux de professer pour sa personne et pour son caractère. Il connaît l'Université, il connaît nos programmes, publiquement sanctionnés. En est-il un seul d'où l'idée de Dieu soit absente? en est-il un qui, de près ou de loin, par omission ou autrement, permette à un honnête homme de dire que l'école laïque est *l'école sans Dieu* et qu'elle reflète « l'athéisme impudent de la France officielle »? Nous avons de nombreux manuels d'instruction morale rédigés d'après ces programmes : en a-t-on cité un qui prêche l'athéisme, un seul qui ne contienne le chapitre des devoirs envers Dieu? Nous avons deux grandes écoles normales supérieures où se forment nos professeurs d'écoles normales des deux sexes : sont-ce des séminaires d'impiété? Je suis bien sûr que si le P. Lallemand avait lu seulement les pages qu'écrivait naguère M. Pécaut sur ce que c'est qu'une « directrice d'école normale [1] », il serait le premier à y reconnaître un esprit qui n'est pas l'esprit de l'Église sans doute, mais qu'il n'hésiterait pas à appeler un esprit religieux.

Dites, si vous voulez, que nous avons établi *l'école sans prêtre*, et déplorez, c'est votre droit, la mise à l'écart des ministres du culte, de tous les cultes. Mais se passer du prêtre à l'école est-ce nécessairement se priver de Dieu? Dites encore que c'est *l'école sans catéchisme*, et regrettez les moyens d'action que le catéchisme pouvait offrir. Omettez même, s'il vous plaît, d'ajouter que le prêtre et le catéchisme ne sont ni bannis, ni gênés, que s'ils ne règnent plus dans l'école ils règnent toujours à l'église, que tout se réduit à la prétention de séparer deux domaines, le civil et l'ecclésiastique, de remettre les choses religieuses à l'église, les choses scolaires à l'école. Mais aller au delà, c'est abuser des mots; et ici, abuser des mots, c'est plus que de la mauvaise rhétorique : car entretenir cette confusion, c'est flatter des passions qui n'ont rien d'évangélique. Bien des haines tomberaient d'elles-mêmes en ce pays de France et un singulier apaisement s'y ferait bientôt si le public qui se presse autour des chaires catholiques apprenait une bonne fois de quoi il s'agit entre nous, s'il venait à comprendre que toute l'horreur des « lois scélérates » consiste à prétendre que c'est à

1. Nous reproduisons dans ce numéro même de la *Revue pédagogique* les parties les plus saillantes de cette remarquable étude de M. Pécaut. — *Note de la Rédaction.*

l'église et non pas à l'école que le prêtre doit enseigner le catéchisme, que l'école se borne à donner à tous indistinctement, le mieux qu'elle peut, l'enseignement moral, et que dans cet enseignement moral elle fait entrer l'idée de Dieu et des devoirs envers Dieu, sans se permettre d'y ajouter ce qu'il appartient aux prêtres des diverses communions de prêcher suivant leur foi.

Il serait digne d'hommes comme l'auteur de ces méditations de donner le signal de ce retour à un autre langage. Ce serait un grand exemple de modération, qui serait aussi la preuve d'une équité délicate et d'un scrupuleux souci de la vérité. Les catholiques n'en auraient que plus de force pour exposer et défendre leurs doctrines et même leurs doctrines relativement à l'organisation de l'école : leurs critiques porteraient d'autant plus qu'elles ne ressembleraient pas à des injures.

Peut-être le moment est-il venu de faire de part et d'autre un effort sérieux pour nous comprendre et nous respecter. Pourquoi croire *a priori* qu'il n'y a que des anarchistes furieux d'un côté et des fanatiques farouches de l'autre? Qu'il y en ait, ce n'est que trop certain, et l'on sait bien que ce sont toujours les violents qui font le plus de bruit. Mais entre ces deux extrêmes n'y aurait-il pas... la France?

F. BUISSON.

L'ÉDUCATION DE NOS FILLES, par le Dr *Jules Rochard*; Paris, Hachette, 1892. — Le livre de M. Rochard se compose de trois parties : l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle. La première partie, de beaucoup la plus développée, est tout à fait digne de l'auteur; elle est de main de maître. M. Rochard s'est élevé depuis longtemps déjà contre les procédés anti-hygiéniques des établissements d'instruction; il n'a pas peu contribué à répandre des idées justes, à faire contracter de plus saines habitudes, à rendre le pays attentif à la nécessité d'une meilleure culture du corps et d'un plus intelligent souci de la santé des enfants.

Ses conseils sont peut-être encore plus opportuns et s'imposent davantage quand il s'agit des filles, d'une complexion plus délicate, qui sont plus facilement atteintes dans leur santé par les imprudences ou les exagérations. Il vante avec raison les avantages de la vie en famille; il signale les dangers ou les inconvénients du régime des pensionnats, plus regrettable encore pour les jeunes filles que pour les garçons.

Le chapitre où il traite de la vie au grand air, des exercices et des jeux, de l'hygiène domestique, etc., sont excellents et rendront certainement de grands services aux familles.

Les idées qu'il émet sur l'éducation intellectuelle sont également sages et raisonnables; elles ne sont du reste qu'un résumé des avertissements que ne cessent de donner sur ce sujet les pédagogues intelligents et réfléchis; il veut qu'on évite le surmenage, qu'on n'oublie pas dans les programmes et dans l'enseignement la disparité

des facultés et des vocations de l'homme et de la femme, qu'une grande part soit faite au côté pratique, à l'éducation domestique et manuelle.

La partie la plus défectueuse du livre est celle qui traite de l'éducation morale. Ici, M. le Dr Rochard retarde. Il veut que l'éducation morale des filles repose exclusivement sur le catéchisme; il semble faire ici entre filles et garçons une différence qu'il est difficile de concevoir. Ce qui est vrai, bon, nécessaire pour les unes doit l'être pour les autres. On glisse facilement sur la pente du scepticisme quand on se laisse aller à la distinction en ces matières. Il ne manque pas aujourd'hui de docteurs pour dire: « La religion est bonne pour les femmes. » La conclusion est facile à tirer : le sexe fort et l'homme d'élite peuvent en prendre à leur aise.

Admettons pourtant que M. Rochard généralise son assertion. Est-il vrai que l'enseignement de la morale doive nécessairement avoir pour base une religion positive, qu'il soit condamné à l'impuissance s'il n'est pas confessionnel? Ici, nous cédons la parole à M. Jules Gautier, qui répond dans le dernier numéro de la *Revue de l'enseignement secondaire et supérieur* :

« Non seulement l'enseignement de la morale nous paraît possible en dehors de tout dogme positif, mais il nous paraît indispensable, aussi bien pour les jeunes filles que pour les jeunes gens; non seulement nous pensons qu'il peut s'établir sur d'autres bases que les sanctions de la vie future, mais nous croyons que, loin d'être en contradiction avec la pratique d'une religion positive, il en rend l'exercice plus facile, plus désintéressé et plus serein. Si nous voulions instituer ici une discussion théologique, ce qui n'est point le lieu, nous montrerions qu'au point de vue purement chrétien, réduire la morale à être une résultante des sanctions de la vie future, c'est la rabaisser à la morale vulgaire de l'intérêt, c'est lui ravir le principe supérieur qui en fait la puissance, à savoir l'amour de l'être imparfait pour la perfection qu'il entrevoit, le désir de s'en rapprocher, l'effort pour y atteindre. Faire comprendre aux jeunes filles la religion du devoir, leur montrer qu'il doit être recherché et accompli pour lui-même, que sa loi s'impose catégoriquement à tout être humain; suivre l'accomplissement de ce devoir dans l'histoire, dans la littérature, le leur faire toucher du doigt dans la vie de tous les jours, dans leur modeste existence de jeune fille, n'est-ce pas là chose salutaire? Quelle religion peut s'en trouver froissée et atténuée? En pareille matière, deux sûretés valent mieux qu'une. Et si vous supposez des enfants élevés sans religion, si vous supposez surtout, ce qui est beaucoup plus fréquent, que la foi religieuse se perde ou s'affaiblisse, de quel secours ne sera pas cette morale du devoir, qui, même dans les existences les plus tourmentées, à l'heure critique, se retrouvera comme un guide assoupi au fond du cœur qui en aura jadis goûté les charmes consolateurs? Limiter à quelques âmes d'élite l'influence de cette sublime idée, c'est méconnaître ce

qu'il y a de plus noble dans l'être humain, c'est surtout ne pas comprendre tous les trésors de générosité et d'enthousiasme que recèle le cœur du jeune homme comme celui de la jeune fille; et ces trésors, combien n'est-il pas facile de les trouver, d'en faire servir les ressources à l'élévation de l'esprit et au perfectionnement moral? L'Université ne renoncera pas à s'en servir. Respectueuse de toutes les doctrines religieuses, n'ayant jamais prétendu les combattre, elle continuera l'œuvre d'éducation qu'elle a entreprise; elle ne sait pas instruire sans élever, le rôle de « maître à danser de l'intelligence » ne convient à aucun de ses membres; elle prend les enfants tout entiers, comme elle se donne à eux tout entière, de tout son esprit et de tout son cœur. Quoi qu'on en puisse penser, elle continuera à enseigner la morale, à l'enseigner chaque jour, à montrer que c'est une science, la plus noble de toutes, et elle continuera cependant à croire qu'elle rend service à tout le monde et qu'elle n'empiète sur personne. »

Faut-il, après cela, discuter avec M. Rochard la question de la laïcisation? Il s'élève contre l'école neutre, qu'il en est encore à appeler l'école sans Dieu; il regrette les congréganistes; il voit une persécution dans la résolution de l'Etat de choisir des maîtres qui soient bien à lui, qui ne dépendent pas d'une autorité étrangère; il ne voit pas qu'il y a plus de respect pour la religion et pour la conscience à confier l'enseignement religieux, en dehors de l'école, aux ministres du culte que les parents choisissent eux-mêmes, plutôt que d'en imposer la charge à des maîtres qui le donneraient à contre-cœur et mensongèrement.

Ces questions sont aujourd'hui épuisées. Le bon sens public a prononcé, les habitudes sont prises, et il serait aussi difficile de nous ramener désormais à l'école confessionnelle et au catéchisme obligatoire que de refouler un fleuve vers sa source. J. S.

Les deux révolutions d'Angleterre (1603-1689) et la nation anglaise au XVII[e] siècle, par *Ed. Sayous*. Paris, 1 vol. de 256 p., chez May. — MM. J. Zeller et H. Vast ont entrepris, sous le titre de *Bibliothèque d'histoire illustrée*, une collection à laquelle on peut prédire un brillant succès, si elle compte beaucoup de volumes comme celui que vient d'écrire M. Sayous.

Le plus grand service que nous puissions rendre à nos lecteurs, c'est de leur servir d'introducteur et de guide au milieu d'une vraie bibliothèque de livres remarquables, dont plusieurs sont des chefs-d'œuvre.

Pour les lecteurs auxquels s'adresse la *Revue pédagogique*, de pareils ouvrages sont une bonne fortune. Obligés, par la multiplicité des études qui sollicitent leur attention, de se borner en tout, le volume de M. Sayous pourra être le livre unique auquel ils auront à recourir avec profit et sûreté, s'ils cherchent à pénétrer l'état d'esprit de l'Angle-

terre des Stuarts et de Cromwell. Ils y saisiront sans peine les causes et les résultats des grandes commotions que ce pays a subies au dix-septième siècle :

« Une première révolution violente, malheureuse malgré quelques bienfaits durables ; une seconde révolution conservatrice, heureuse malgré une tendance trop aristocratique, ont abouti à la plus grande monarchie libérale de tous les temps, la plus ferme et la plus souple, la plus habile à modifier les institutions sans secousse nouvelle. » (P. 5).

Chacune de ces deux révolutions, et l'époque qui, sous le nom de Restauration, les sépare, sont étudiées avec clarté et précision. Mais peut-être la partie la plus intéressante du livre est-elle l'analyse du grand mouvement religieux et scientifique qui emporte et transforme l'Angleterre dans le courant du dix-septième siècle (voir livre Ier, ch. 1 et 2; livre III, ch. 1 et 2).

Le lien qui unit l'esprit de liberté, l'esprit religieux, l'esprit scientifique, pour faire du peuple anglais, selon le mot de Montalembert, le peuple le plus riche, le plus libre, le plus viril, le plus réglé de notre monde moderne, ce lien est rendu bien visible :

« D'une part l'activité chercheuse des savants améliorait les conditions de l'industrie et de la vie nationale; d'autre part, ces améliorations augmentaient la confiance de la nation dans ses richesses et dans sa force, la rendaient incapable de subir un joug inique et déraisonnable. Elles lui montraient aussi que l'expérience et la patience en toutes choses — pourquoi la politique ferait-elle exception? — conduisaient au réel et solide progrès.

» De même en religion. L'esprit expérimental anglais réagissait à la fois contre la dénigrante et irréligieuse métaphysique de Hobbes, et contre l'ardeur sèche du puritanisme... Ce n'est donc pas vers une révolution antireligieuse et subversive que la science anglaise dirige les esprits; c'est vers une solution conservatrice et respectueuse. » (P. 192-193.)

Il nous paraît tout à fait désirable que ce livre soit inscrit au catalogue des bibliothèques de nos écoles normales et de nos grandes écoles primaires supérieures. I. M.

La géologie dans les écoles normales, à l'usage des maîtres et des élèves des écoles normales, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement secondaire classique, par *Dauzat*, inspecteur de l'académie de Paris. Paris, Alcide Picard et Kaan. — Cette petite brochure, de modeste apparence, quatre-vingts pages environ, avec carte géologique de la France et 50 figures dans le texte, atteint excellemment le but que s'est proposé l'auteur. Ce n'est point un cours de géologie, mais un développement du programme de l'enseignement de la géologie (3e année) dans les écoles normales. Les matières du programme sont réparties en quatre groupes : 1° éléments de la croûte

terrestre; 2° agents qui ont concouru à sa formation; 3° formation de la croûte terrestre; 4° géologie appliquée. L'auteur, dans chacun de ses chapitres, indique d'une façon méthodique et claire les points principaux que le maître doit développer. Il trace les limites dans lesquelles l'enseignement doit se tenir, et termine par quelques notions générales sur l'organisation des collections d'enseignement.

H. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mars 1891.

La escuela primaria, par *J. B. Zubiaur*. Buenos-Ayres, 1891. Broch. in-12.

Instruction civique. Manuel élémentaire, par *A. Pagès*. Paris, Librairies réunies, 1891, in-12.

Capi et sa troupe. Épisode extrait de « Sans famille », de *H. Malot*, par *C. Mulley*. Livre de lecture courante. Paris, Hachette, 1892, in-12.

L'âme française et les universités nouvelles selon l'esprit de la Révolution, par *J. Izoulet*. Paris, A. Colin, 1892, in-12.

L'enfance de Suzette. Livre de lecture courante, par *Marie Robert Halt*. Paris, Delaplane, in-12.

Monografie pedagogiche, par *Santi Giuffrida*. Milano, Roma, 1892. 4 in-8°.

Alcoolisme ou épargne, par *A. Coste* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, 1892, broch. in-8°.

Le personnel municipal de Paris pendant la Révolution, par *Paul Robiquet*. Paris, 1891, in-8°.

Assemblée électorale de Paris, 18 novembre 1790-15 juin 1791. Procès-verbaux d'élections publiés par *E. Charavay*. Paris, 1890, in-8°.

Etats-Unis. Report of the Commissioner of education for the year 1888-1889. Washington, 1891, 2 vol. in-8°.

Canada. Report of the minister of education (Ontario) for the year 1891 with the statistics of 1890. Toronto, 1891, in-18.

Los batallones escolares, par *José H. Figueira*, *Informe presentado por la inspeccion tecnica à la direccion general de instruccion pública.* Montevidéo, 1891, broch. in-8°.

Les bibliothèques populaires, scolaires et pédagogiques. Documents législatifs et administratifs recueillis et mis en ordre par *B. Subercaze*. Paris, P. Dupont, 1892, broch. in-8°.

Pour nos filles. Choix de lectures expliquées à l'usage des jeunes filles, par *Ch. Lebaigue*. Cours moyen. 2° degré. — Paris, Belin frères, 1892, in-12.

Suède. Bidrag till officiela statistik. Berättelse om statens allmänna läroverk för gossar, läsearet 1887-1888. Stockholm, 1891, broch. in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Elections pour le Conseil supérieur de l'instruction publique. — Par arrêté du ministre de l'instruction publique en date du 15 mars 1892, les élections pour le renouvellement du Conseil supérieur de l'instruction publique sont fixées au jeudi 28 avril.

Si un second tour de scrutin est nécessaire, il y sera procédé le jeudi 12 mai suivant.

Réunion des écoles normales de Digne et d'Avignon. — Un décret du 19 février 1892, rendu après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, autorise les départements de Vaucluse et des Basses-Alpes à s'unir pour entretenir, à frais communs, une école normale d'institutrices à Digne et une école normale d'instituteurs à Avignon.

Bourses commerciales de séjour a l'étranger. — Le ministère du commerce et de l'industrie met au concours des bourses commerciales de séjour à l'étranger de deux catégories, suivant l'âge exigé des concurrents.

Les bourses sont attribuées pour deux ans, et peuvent être renouvelés pour une troisième année par décision ministérielle.

Le concours comprend, dans chaque catégorie, des épreuves écrites et des épreuves orales. Les épreuves écrites auront lieu le 7 novembre 1892, au chef-lieu de chaque département. Les inscriptions seront reçues, à la préfecture, jusqu'au 31 juillet.

Les bourses de la *première catégorie*, 4,000 francs pour la première année, 3,000 francs pour la seconde, sont réservées aux jeunes gens âgés de seize ans au moins et de dix-huit ans au plus au 1er juillet de l'année du concours, qui désirent aller s'établir dans les pays hors d'Europe.

Les bourses de la *seconde catégorie*, variant de 2,500 francs à 4,000 francs pour la première année et de 2,000 francs à 3,000 francs pour la seconde année, sont réservées aux jeunes gens âgés de vingt et un ans au moins et de vingt-six ans au plus au 1er juillet de l'année du concours, et pourvus du diplôme supérieur ou du certificat d'études d'une école supérieure de commerce reconnue par l'Etat, qui désirent s'établir ou faire un apprentissage commercial dans un pays d'Europe ou hors d'Europe.

Prix spéciaux d'enseignement agricole destinés aux instituteurs. — Le concours pour les prix spéciaux d'enseignement agricole et horticole à décerner aux instituteurs et aux institutrices aura lieu, en

1892, dans les départements suivants : Corrèze, Puy-de-Dôme, Cantal, Aveyron, Lozère, Haute-Loire, Loire, Rhône, Ain, Savoie, Haute-Savoie, Isère, Vaucluse, Ardèche, Drôme, Hautes-Alpes, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Bouches-du-Rhône, Corse, Alger, Constantine, Oran.

Une circulaire du 16 mars dernier, adressée aux préfets des départements ci-dessus désignés, indique que tout instituteur ou institutrice qui en fera la demande sera admis à concourir. Les lauréats des précédents concours seront autorisés à participer, à nouveau, au concours en vue d'une récompense supérieure ; ceux qui ont obtenu la plus haute récompense pourront être l'objet d'un rappel qui ne sera pas renouvelable.

Exposition de Tours. — A l'occasion du concours régional, la ville de Tours ouvrira une exposition nationale, comprenant une section spécialement affectée à une exposition scolaire, qui aura lieu du 15 mai au 31 août 1892. Sont invités à prendre part à cette exposition les établissements publics et privés d'enseignement supérieur, secondaire et primaire en France.

L'exposition scolaire comprendra cinq catégories :

1° Etablissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ;

2° Écoles publiques du département d'Indre-et-Loire ;

3° Écoles publiques des autres départements ;

4° Écoles privées ;

5° Constructions et matériel scolaires (plans, meubles, livres, cartes, appareils d'enseignement, etc.)

Les demandes d'admission doivent être adressées à M. le maire de Tours.

Institution d'un cours d'éducation physique a Paris. — Il vient d'être créé à Paris, suivant une délibération de conseil municipal, un cours d'éducation physique professé à l'hôtel de ville par M. Georges Demeny, chef du laboraratoire de la station physiologique du Collège de France.

M. Georges Demeny a été le rapporteur de la commission chargée de rédiger le Manuel de gymnastique et des jeux scolaires récemment mis en usage dans les établissements d'instruction publique.

Examens spéciaux pour l'obtention des bourses de l'État dans les écoles nationales professionnelles de Vierzon, Voiron et Armentières. — Le Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique, n° 998, publie l'avis suivant :

« Le 2 mai prochain s'ouvriront, au chef-lieu de chaque département, les examens spéciaux pour l'obtention des bourses fondées par l'Etat dans les écoles nationales professionnelles de Vierzon, Voiron et Armentières, et dont l'attribution appartient au ministre de l'instruction publique.

L'enseignement donné dans les écoles nationales a pour objet la préparation aux carrières industrielles; il comprend toutes les matières du programme des écoles primaires supérieures, particulièrement développées au point de vue des applications. L'instruction pratique est complétée par un travail régulier dans les ateliers et des laboratoires largement installés. Chaque année, les écoles nationales fournissent de nombreux élèves aux écoles d'arts et métiers et aux écoles techniques de la marine; elles fournissent également des sujets distingués aux différents services des chemins de fer et aux grandes usines des régions où elles se trouvent établies.

Les candidats aux bourses doivent être âgés de douze ans au moins et de quinze ans au plus au 1er octobre, et posséder le certificat d'études primaires.

Les inscriptions seront reçues jusqu'au 15 avril dans les bureaux de l'inspection académique, où l'on pourra prendre connaissance des conditions de l'examen avec l'indication des pièces à fournir par les candidats. »

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ DES CONFÉRENCES POPULAIRES. — La Société des conférences populaires a tenu à Paris, dimanche 20 mars, son assemblée générale sous la présidence de M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, délégué pour représenter M. le ministre de l'instruction publique.

M. Guérin-Catelain, président fondateur de l'œuvre, a raconté les résultats obtenus dans cette première année.

M. Levasseur, membre de l'Institut, a fait une très intéressante conférence sur « l'Ouvrier d'autrefois et d'aujourd'hui ».

DON DE Mme ALBONI AUX ÉCOLES DE PARIS EN SOUVENIR DU CENTENAIRE DE ROSSINI. — A la suite de la fête qu'elle a donnée en l'honneur de Rossini, Mme Alboni a envoyé à M. le préfet de la Seine une somme de deux mille francs. Cette somme est destinée à fonder, en mémoire du centenaire de Rossini, vingt livrets de la Caisse d'épargne, de cent francs chacun, à répartir entre les jeunes filles des écoles gratuites des vingt arrondissements de Paris les mieux notées pour leur conduite et leur assiduité au travail, au cours de la présente année scolaire.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nos lecteurs connaissent déjà le coup de théâtre par lequel le roi de Prusse a essayé de mettre un terme à la situation politique très embarrassante qu'avait créée la présentation du projet de loi sur l'instruction primaire.

La commission de la Chambre des députés à laquelle avait été renvoyé le projet le discutait, article par article, dans des séances où les amendements présentés par les membres libéraux étaient presque toujours rejetés. Toutefois, une des dispositions qui avaient soulevé le plus de protestations avait été modifiée par la commission; c'est cet alinéa de l'article 17 qui disait :

« Les enfants qui n'appartiennent pas à l'un des cultes reconnus par l'Etat participeront à l'enseignement religieux de l'école, *à moins qu'ils n'en aient été dispensés par une décision du président de la régence.* »

Dans un mouvement inespéré de tolérance, la majorité avait consenti à remplacer les mots en italique par ceux-ci : *à moins que les parents ou leurs représentants ne s'y opposent.* Les travaux de la commission étaient à peu près terminés, lorsque le 17 mars, dans une séance du conseil des ministres, le roi annonça tout à coup son intention de retirer le projet de loi. « Il motiva sa décision, écrit le *Reichsbote*, sur le préavis donné par le Consistoire supérieur, et sur l'opinion exprimée par un prince de l'empire (le grand-duc de Bade, dit-on, avait été reçu la veille par l'empereur), en insistant particulièrement sur l'opposition que le projet avait rencontrée auprès des nationaux-libéraux et des conservateurs libres ; il reprocha à M. de Zedlitz de ne l'avoir pas suffisamment éclairé sur cette situation. L'empereur ajouta que *cette situation devait cesser*, et, le chancelier de l'empire ayant fait observer qu'il serait préférable d'attendre jusqu'à l'issue des débats, l'empereur répondit : *Non, la situation doit cesser immédiatement.* En conséquence, M. de Zedlitz a donné sa démission le jour même, et le chancelier de l'empire en a fait autant le lendemain. »

On sait que l'empereur n'a pas accepté la démission de M. de Caprivi comme chancelier, et qu'il l'a remplacé seulement comme président du conseil des ministres de Prusse, en lui donnant pour successeur le comte Eulenburg, qui représente, dit-on, une politique encore plus conservatrice. Quant au successeur de M. de Zedlitz comme ministre des cultes et de l'instruction publique, c'est le Dr Bosse, qui est également un conservateur déterminé.

Dans un article du *Journal des Débats*, M. J. Bourdeau résume en ces termes les motifs qui ont dû amener le roi de Prusse à retirer le projet de loi scolaire :

« Ce malencontreux projet de loi menaçait de modifier le groupement des partis au Landtag prussien, et par suite au Reichstag. Les nationaux-libéraux, en effet, le parti ministériel par excellence, qui a si puissamment aidé à fonder l'empire et à y maintenir l'hégémonie prussienne, qui a aidé à combattre les catholiques et les socialistes, qui a un représentant dans le ministère, M. Miquel, et dont le leader, M. de Bennigsen, est président supérieur du Hanovre, — ce parti déchirait le cartel et s'unissait avec les progressistes pour combattre la loi scolaire, dans une sorte de serment du Grutli, comme le disait M. de Zedlitz. Et le gouvernement se trouvait ainsi menacé de voir se former contre lui un grand parti libéral, et de n'avoir pour soutien que les partis extrêmes, les conservateurs piétistes, le Centre, les Polonais. La majorité était sans doute assurée à la loi scolaire, mais cette majorité constitutionnelle restait exclusivement réactionnaire : la minorité possédait une importance morale qui compensait sa faiblesse numérique. Les partis modérés, et jusqu'aux conservateurs libres, la bourgeoisie libérale et protestante, les classes qui enseignent, lisent et parlent, refusaient leur assentiment à cette loi, considérée comme une concession excessive obtenue par le Centre : jamais une loi pareille n'aurait, dans le pays, des racines profondes. Guillaume II, s'il est un prince précipité, est aussi un souverain intelligent : il a vu le danger. Aussi, dès le début, a-t-il cherché à peser du poids de toute son autorité et de tout son prestige pour que M. de Bennigsen et ses amis votent sa loi scolaire. Il ne se rendait pas compte que chercher à satisfaire à la fois le Centre, les conservateurs évangéliques, les nationaux-libéraux, c'est chercher la quadrature du cercle. Un roi de Prusse dispose d'une force immense, fondée sur le loyalisme de ses sujets, sur la discipline et le dévouement de ses soldats, sur la nécessité même; il est la clef de voûte de l'édifice. Il peut beaucoup, mais non résoudre la quadrature du cercle. A en juger non seulement par l'exemple de la France républicaine, mais par celui de l'Autriche que l'ère libérale a dotée d'une loi scolaire, la tendance est à la sécularisation de l'école beaucoup plus qu'à un accroissement de l'influence confessionnelle. Il y a imprudence à nager trop longtemps contre le courant. »

La satisfaction donnée au libéralisme prussien, ajouterons-nous, est plus apparente que réelle. Le gouvernement avait voulu, comme il le disait, « codifier la pratique administrative »; il y renonce; les doctrines qui lui sont chères ne seront pas formulées solennellement en articles de loi; elles se passeront de la sanction parlementaire : mais elles continueront à être appliquées par voie de circulaires et de règlements; le ministre des cultes restera le maître dans le domaine qui lui appartient, et administrera sans se soucier de ce que pourront penser de lui les députés de l'opposition. Peut-on appeler une semblable solution une victoire des libéraux?

Non, sans doute : mais il faut bien constater, d'autre part, qu'il y a eu reculade du souverain, et que cette reculade s'est produite à la suite d'un mouvement de l'opinion publique. C'est là le fait important à retenir : l'opinion, en Prusse, est en passe de redevenir un pouvoir.

Angleterre. — Dans la séance de la Chambre des communes du 1er mars, M. Dixon-Hartland avait proposé d'inviter le gouvernement à nommer une commission chargée de faire une enquête sur les « dépenses extravagantes » du *School Board* de Londres. Comme il n'y avait que vingt-sept membres présents, la motion fut ajournée. Le surlendemain, M. Balfour, premier lord de la trésorerie, répondit à M. Dixon-Hartland qu'il ne voyait pas de raison de faire l'enquête proposée; mais que si le *School Board* exprimait lui-même le désir qu'une enquête eût lieu, le gouvernement prendrait la question en sérieuse considération.

Les griefs formulés par M. Dixon-Hartland étaient les suivants: le *School Board* paie les directeurs de ses écoles un quart et même un tiers de plus que ne sont payés les directeurs des écoles volontaires; — il permet aux instituteurs de réquisitionner tout ce qui leur plaît en fait de matériel d'enseignement : ainsi, une école a demandé et obtenu un squelette humain, qui a coûté au *School Board* la somme fabuleuse de 82 liv. st. et 10 shillings; une autre école a demandé douze squelettes de morues; — les terrains achetés pour la construction des maisons d'école sont mal choisis et payés à des prix insensés, les propriétaires élevant leurs prétentions dès qu'ils apprennent que le *Board* a l'intention d'acheter; le terrain de l'école de Raywood Street, Battersea, par exemple, aurait pu être acheté pour 2,000 liv. st., tandis que le *Board* l'a payé 7,000; — en outre, certaines écoles ont été construites dans des quartiers qui n'en avaient pas besoin, et elles restent vides d'élèves, comme c'est le cas de l'école de Ponton-Road: — enfin, à quelques exceptions près, les écoles sont mal bâties et édifiées sur des plans défectueux; beaucoup d'entre elles ne sont que de vastes hangars, ayant une belle façade, mais mal ventilées et mal éclairées.

Dans une lettre au *Times*, M. Lyulph Stanley a répondu point par point à toutes ces accusations. Il fait remarquer que dans les établissements du *School Board*, le nombre des élèves réunis dans une même école étant double de celui que renferment, en moyenne, les écoles volontaires, il se trouve que les directeurs d'école au service du *Board* reçoivent environ un shilling de moins par élève que les directeurs d'écoles volontaires. Le squelette humain a coûté 8 liv. st. 10 shillings et non 82 liv. st. 10 shillings; la moitié du prix a été payée par le département des sciences et arts, qui, dans son programme *(Directory)*, déclare le squelette indispensable pour l'étude de la physiologie; quant aux douze squelettes de morues, ils n'avaient pas été demandés par une seule école, mais la proposition avait été faite de les acheter pour les faire circuler dans toutes les écoles; cette proposition a été repoussée par le *Board*, et les squelettes de morues n'ont pas été achetés. A l'égard des terrains à bâtir, M. Stanley déclare que le principal propriétaire du terrain sur lequel a été construite l'école de Raywood Street réclamait 11,909 liv. st., somme qui a été réduite à

7,000 liv. st. par les experts. Quant à la construction de l'école de Ponton-Road, c'est le département d'éducation qui en est responsable, et non pas le *School Board*, qui a résisté aussi longtemps qu'il lui a été possible aux demandes du département. Enfin, en ce qui concerne les plans des maisons d'école, leur éclairage, etc., M. Stanley s'en réfère au témoignage de deux inspecteurs royaux, MM. Alderson et Sharpe : ces messieurs sont peut-être beaucoup moins compétents que M. Dixon-Hartland en fait de bâtiments scolaires, mais leur avis sur ce point est en complète opposition avec le sien.

A la suite de cet incident, le *School Board* de Londres a discuté pendant deux séances, les 10 et 17 mars, la question de savoir quelle attitude il prendrait dans la question. Certains membres voulaient, comme M. Dixon-Hartland, que le gouvernement fût invité à nommer une commission d'enquête; d'autres trouvaient la mesure inutile, d'une part, et, de plus, offensante pour le *Board*. Enfin la majorité s'est rangée à une proposition de sir Richard Temple, portant que « le *Board* mettait à la disposition du gouvernement tous les documents relatifs aux achats de terrains et à la construction de maisons d'école; et que, tout en étant d'avis qu'une enquête nouvelle n'était nullement nécessaire à l'occasion de faits déjà suffisamment contrôlés, le *Board* était prêt à faciliter de tout son pouvoir l'action du gouvernement, si celui-ci désirait intervenir ». A la suite de ce vote, M. Balfour a adressé au *School Board* une lettre disant que le gouvernement avait fait connaître à la Chambre des communes son intention de n'intervenir que si le *School Board* en exprimait lui-même le désir; et que tel n'étant pas le cas, le gouvernement n'avait aucun motif de prendre une initiative quelconque.

Ainsi s'est terminée, par un piteux avortement, la nouvelle tentative faite par les ennemis de l'école publique pour discréditer l'action du *School Board* de Londres.

Belgique. — La ville de Liège a introduit dans ses écoles primaires la gratuité complète, à partir du 1er avril. Sur un total de 12,000 élèves, il y avait environ 600 élèves payants, en sorte que les ressources fournies par la rétribution scolaire étaient insignifiantes.

Ce qu'il y a eu de singulier dans la discussion qui a eu lieu à ce propos dans le conseil municipal, c'est que les adversaires de la mesure l'ont combattue comme « anti-démocratique ». Le système mixte actuellement suivi, a dit leur orateur M. Defize, est excellent parce qu'il réunit et confond tous les enfants, payants ou non; il établit des relations et des liens durables entre les enfants de toutes les classes, qui sont de nature à favoriser les rapprochements sociaux et à les maintenir. Les partisans de la gratuité ont répondu que, lorsque toute distinction entre élèves payants et élèves non payants serait effacée, le rapprochement serait encore bien plus complet.

Italie. — Le budget de l'Italie est si obéré par les dépenses mili-

taires, que le ministre des finances est obligé de refuser à son collègue de l'instruction publique les ressources, bien insuffisantes pourtant, qui lui avaient été accordées précédemment, et d'exiger sans cesse des réductions nouvelles sur les dépenses de l'instruction primaire. Nous lisons ce qui suit dans le *Nuovo Educatore* de Rome, sous le titre de « Nouvelles économies au détriment de l'enseignement élémentaire » :

« Dans le budget du ministère de l'instruction publique pour l'exercice courant, on a fait une diminution de 1,031,389 francs sur les crédits que l'Etat accorde en faveur de l'instruction primaire.

On a diminué d'un demi-million la part de l'Etat dans la dépense pour l'augmentation des traitements des instituteurs; on a réduit de 640,000 francs à 410,000 francs, avec une diminution de 230,000 francs, le fonds pour la rétribution des maîtres spéciaux et des instituteurs des écoles complémentaires, du soir et des dimanches; une diminution semblable de 230,000 francs a été faite sur le fonds destiné à fournir des subsides aux communes pour réparation ou construction de maisons d'école; et une autre diminution de 177,183 francs a été faite sur le fonds des subsides aux communes pour l'entretien et l'ameublement de leurs bâtiments scolaires.

... Or on prétend que les économies déjà faites ne suffisent pas à satisfaire le ministre des finances et qu'il en réclame d'autres encore pour le prochain budget.

Les communes sont *obligées*, fussent-elles pauvres, à créer et à entretenir les écoles prévues par la loi; leur pauvreté, disent les arrêts du Conseil d'Etat, ne les dispense pas de cette obligation, mais leur donne le *droit* de réclamer de l'Etat un subside représentant une part de la dépense. Mais que devient ce *droit* des communes, s'il ne correspond pas à un *devoir* de l'Etat de leur fournir les subsides qui leur sont indispensables pour remplir leurs obligations légales?

Dans le budget de 1887-1888, le fond destiné à fournir des subsides aux communes pour la réparation et la construction de maisons d'école s'élevait à 500,000 fr.; cette année il est de 140,000 fr. seulement, le chiffre de l'année dernière, qui était de 370,000 fr., ayant été diminué d'un seul coup de 230,000 fr., comme on a diminué de 177,183 fr. le fonds des subsides pour l'entretien et l'ameublement des bâtiments scolaires.

Espérons qu'il s'élèvera, à la Chambre et au Sénat, quelque voix autorisée pour empêcher que dans le budget de 1892-1893 on ne fasse encore de nouvelles économies, et pour obtenir, si possible, qu'on rétablisse à leur chiffre normal les crédits qui ont été réduits d'une manière si fâcheuse. »

— En présence de l'impuissance du trésor à fournir aux nécessités les plus pressantes des écoles primaires, on voit mettre en avant l'idée du rétablissement de la rétribution scolaire. Il ne manque pas d'arguments spécieux à l'appui de la proposition. Pourquoi, dit-on, la commune et l'Etat fourniraient-ils gratuitement l'instruction aux enfants dont les parents ont le moyen de la payer? On dispensera les indigents de la rétribution, et cela suffira pour que l'école reste accessible à

tous; car pour les familles aisées, le paiement d'un écolage ne constitue pas un sacrifice. En fixant la rétribution à trois francs par an au maximum, à deux francs au minimum, et en évaluant à un million ou un million et demi le nombre des élèves qui la paieraient (sur trois millions d'inscrits), on encaisserait une somme annuelle d'environ trois millions, qui permettrait de faire face aux besoins les plus urgents.

La question paraît devoir être mise sérieusement à l'étude. Et voilà à quels résultats l'accroissement inconsidéré des dépenses militaires peut conduire un pays qui avait eu l'honneur d'introduire la gratuité dans sa législation scolaire dès 1859, c'est-à-dire vingt-deux ans avant la France.

Suisse. — On travaille en ce moment en Suisse à l'élaboration d'un programme « intercantonal » pour l'enseignement de la géographie, programme qui serait appliqué dans les écoles de la Suisse romande. Une conférence composée de délégués des cantons de Neuchâtel, Berne (partie française), Vaud, et Genève, s'est réunie à plusieurs reprises à Neuchâtel, et a arrêté les projets de programme ci-après pour l'enseignement primaire :

1° Matières à traiter.

Degré inférieur (élèves de sept à neuf ans). — Géographie locale : hameau, commune, cercle ou district, canton. — Vue restreinte du globe, uniquement destinée à montrer que la localité n'est pas isolée, mais est une partie intégrante de la terre.

Degré moyen (élèves de neuf à onze ans). — Revision du canton et augmentation des connaissances déjà acquises. — Étude générale de la Suisse. — Étude à grands traits de toutes les parties de la terre.

Degré supérieur (élèves de onze à treize ans). — Géographie générale des continents, en s'attachant plus spécialement aux pays avec lesquels nous avons le plus de rapports commerciaux, savoir : les Indes, la Chine proprement dite, le Japon, la Malaisie, l'Australie, l'Égypte, l'Algérie, la Tunisie, le Congo, le Cap, les Etats-Unis, les Antilles, le Brésil, le Chili, la République Argentine. — Étude nouvelle du canton, de la Suisse et de l'Europe, particulièrement au point de vue des phénomènes de la géographie physique, ainsi que de la géographie économique.

2° Méthodes d'enseignement.

Degré inférieur. — Méthode intuitive, au moyen d'excursions scolaires, reliefs en argile faits par les élèves, plan de la classe, de la commune, de la carte du canton. Explication des termes géographiques uniquement au moyen d'exemples locaux et de gravures donnant les principaux types géographiques ; comptes-rendus faits par les élèves (cet enseignement doit être donné oralement par le maître, autant que possible).

Degré moyen. — Les croquis faits en classe par les élèves sont recommandés ; ils doivent fournir l'interprétation graphique des explications données par le maître.

Degré supérieur. — Même méthode que la précédente.

3° Matériel d'enseignement.

Degré inférieur. — Manuel à l'usage du maître, contenant des directions sous forme de canevas d'après lequel on pourra donner une description géographique ; on enseignera aux élèves, au moyen de la carte, la commune ou la région. — Manuel-album pour l'élève, destiné à l'enseignement de la géographie sommaire de la Suisse et du monde. — Carte locale (commune ou district). — Carte du canton. — Objets plastiques (reliefs, globes). — Tableaux intuitifs.

Degrés moyen et supérieur. — Manuel-atlas (cartes et textes explicatifs). La carte sera aussi sobre de détails que possible et ne renfermera que les noms qui doivent être connus des élèves et qui font l'objet des leçons. Les cartes spéciales seront nombreuses. Le manuel-atlas devra renfermer des lectures géographiques bien choisies.

Nous donnerons dans un prochain numéro les projets de programmes pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement des écoles normales.

Union américaine. — Nous avons reçu du Bureau d'éducation de Washington les deux volumes qui contiennent le rapport du commissaire national de l'éducation, M. Harris, pour l'année 1888-1889. En tête du premier volume se trouve une introduction d'une soixantaine de pages, écrite par M. Harris et datée de février 1891 ; viennent ensuite dix chapitres consacrés à un exposé des systèmes scolaires des principaux pays comparés au système américain; puis onze chapitres traitant de diverses questions générales (écoles normales, instruction religieuse, fréquentation obligatoire, inspection, etc.); et enfin, dans le second volume, treize chapitres donnant les statistiques détaillées de l'instruction publique pour chacun des Etats de l'Union.

L'introduction de M. Harris est très intéressante : on y sent le philosophe habitué au maniement des idées générales, et sachant embrasser du regard tout l'ensemble d'un sujet complexe. Disons toutefois qu'à côté de pages tout à fait remarquables, nous y avons noté quelques idées singulières, quelques assertions contestables. Ainsi l'auteur, parlant de l'orthographe anglaise et du long travail machinal que son étude impose à la mémoire, reconnaît que les enfants perdent ainsi beaucoup de temps; mais il ne s'en félicite pas moins du résultat obtenu, car, dit-il, « grâce à ce genre d'éducation, plus le jeune homme s'instruit, et plus il devient ancré dans des habitudes de conservatisme »; de là ce respect de l'usage établi et de la loi qui caractérise la race anglo-saxonne, et qui a produit dans les colonies d'origine anglaise de si bienfaisants résultats. Ailleurs, le génie national de la France est apprécié dans les termes suivants :

« La France, dans ses meilleures aspirations, réunit l'esprit de l'ancienne Rome et l'esprit de la Grèce, en les corrigeant et en les completant l'un par l'autre... Mais c'est là la raison pour laquelle les Français ne l'ont pas emporté sur toutes les autres nations dans les formes de l'art moderne. L'Italie a excellé dans la peinture : elle a produit les grands peintres de l'école romantique *(sic)*. L'Allemagne

a excellé dans la musique. L'Angleterre a excellé dans la poésie : elle a produit à elle seule plus de poètes de premier ordre que tous les autres pays de l'Europe moderne réunis *(sic)*. Les Français sont restés attachés à l'idéal classique, ils ont nourri en eux l'esprit classique par leur éducation. Ils ont réussi à opérer dans leur esprit national un arrêt de développement et à le retenir à ce stage au moyen d'une éducation adroitement combinée. Quelque grand que soit l'art français dans les domaines en question, — peinture, musique et poésie, — on y sent toujours, même dans ses envolées les plus hardies vers l'art romantique, la présence de l'idéal classique comme un principe restrictif. C'est ce qui empêche l'artiste français d'abandonner entièrement les types conventionnels pour s'approcher d'un nouvel idéal esthétique, tel que nous le trouvons dans un Raphaël *(sic)*, dans un Shakespeare, dans un Beethoven. Mais c'est aussi ce qui fait la grandeur des Français et leur donne leur domination universelle comme arbitres de la mode et des conventions du goût et d'un luxe raffiné. »

Nos lecteurs seront probablement assez surpris d'apprendre qu'en Amérique les grands peintres italiens de la Renaissance, et à leur tête le païen Raphaël, sont considérés comme des « romantiques » ; que l'on y regarde comme certain que l'Angleterre a produit à elle seule « plus de grands poètes que tous les autres pays modernes réunis » et que, tout en saluant dans les Français les héritiers de Rome et d'Athènes, unissant dans un harmonieux ensemble les qualités maîtresses des deux grands peuples de l'antiquité, on les tient néanmoins — à raison même de cet héritage — pour inférieurs à leurs voisins, excepté dans le domaine de la mode.

Nous n'insisterons pas davantage sur ces bizarreries. Nous nous réservons d'ailleurs de revenir, lorsque la place nous le permettra, sur le contenu de ces deux gros volumes, pour en extraire quelques renseignements sur la situation actuelle de l'instruction publique aux États-Unis.

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 6554-3-92.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE [C]OMMERCIALE

[C]ARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CEN[TR]ES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
[L]ES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

[anc]ien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans. — Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient

---

[Ce]tte Publication a fait l'objet d'une souscription de la part des Ministères du Commerce, des Affaires [é]trangères, de la Guerre, de la Marine et des Colonies. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

Cette publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de [no]tre commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à [u]ne grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et [d]e l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les [pr]oductions dominantes de la province; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec [le] chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les che[m]ins de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc.

Les *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les [é]coles pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La collection comprendra les cartes suivantes :

1re série (8 cartes) : Turquie d'Europe. — Ser[bie]. — Bulgarie et Roumélie orientale. — Bos[ni]e, Herzégovine et Monténégro. — Grèce conti[ne]ntale. — Roumanie.

2e série (6 cartes) : Turquie d'Asie. — Perse. — Russie (région du Caucase).

3e série (9 cartes) : Tonkin. — Cochinchine et [Ca]mbodge. — Annam. — Iles de la Sonde. — [Il]es Moluques. — Iles Philippines. — Japon. — [Ch]ine (ports ouverts au commerce). — Nouvelle-[Ca]lédonie, Taïti, etc.

4e série (8 cartes) : Basse-Égypte. — Haute-[Ég]ypte. — Tripolitaine. — Tunisie. — Algérie. — Maroc.

5e série (6 cartes) : Abyssinie et Choa. — Zanzibar. — Madagascar, île de la Réunion, Sainte-Marie, Nossi-Bé, etc. — Le Cap, Transvaal et Orange. — Congo et Gabon. — Sénégal.

6e série (9 cartes) : La Plata (République de l'Uruguay). — La Plata (République Argentine). — Chili. — Bolivie et Pérou. — Brésil. — Guyane française. — Vénézuela. — Colombie et Équateur.

7e série (5 cartes) : San-Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala. — Guadeloupe, Martinique. — Mexique. — Cuba, Haïti et Saint-Domingue. — Canada.

IL PARAIT UNE CARTE TOUS LES DEUX MOIS DEPUIS MAI 1886

Chaque carte avec texte, prix cartonné, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX. — RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 5556-3-87.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

Nº 5. – Mai 1892

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

CONDITIONS D'ABONNEMENT
A LA REVUE PÉDAGOGIQUE

France, un an . . . . 12 »
Étranger, — 13 50

Toute communication relative à la rédaction doit être adressée *au Musée pédagogique*, 41, rue Gay-Lussac, à Paris.

Pour les abonnements et les annonces, s'adresser à M. Ch. Delagrave, éditeur, 15, rue Soufflot, Paris.

COLLECTIONS
DE LA
REVUE PÉDAGOGIQUE

Années 1878-1881 (8 tomes), in-12, brochés; chaque année 9 »
— 1882 (Premier semestre, 1 tome), in-12 broché . . 4 50

AVIS. — Pour faciliter l'acquisition de la collection de la *Revue pédagogique* à ceux de nos lecteurs dont l'abonnement ne coïncide qu'avec la transformation de la *Revue* (nouvelle série, juillet 1882), nous la leur céderons complète au prix de **Trente francs**.

NOUVELLE SERIE

Tome Ier (Deuxième semestre 1882), in-8° broché. . . . 6 »
Tome II (Premier semestre 1883), in-8° broché. . . . 6 »
Tome III (Deuxième semestre 1883), in-8° broché . . . . 6 »
Tome IV (Premier semestre 1884), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome V (Deuxième semestre 1884), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome VI (Premier semestre 1885), in-8° broché . . . 6 »
Tome VII (Deuxième semestre 1885), in-8° broché . . . 6 »
Tome VIII (Premier semestre 1886), in-8° broché . . . 6 »
Tome IX (Deuxième semestre 1886), in-8° broché . . . 6 »
Tome X (Premier semestre 1887), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome XI (Deuxième semestre 1887), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XII (Premier semestre 1888), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XIII (Deuxième semestre 1888), in-8° broché . . . 6 »
Tome XIV (Premier semestre 1889), in-8° broché . . . . 6 »
Tome XV (Deuxième semestre 1889), in-8° broché. . . . 6 »
Tome XVI (Premier semestre 1890), in-8° broché. . . . . 6 »
Tome XVII (Deuxième semestre 1890), in-8° broché . . . 6 »
Tome XVIII (Premier semestre 1891), in-8° broché . . . 6 »
Tome XIX (Deuxième semestre 1891), in-8° broché . . . 6 »

REVUE DE GÉOGRAPHIE

Publication mensuelle dirigée par M. Ludovic Drapeyron, professeur au lycée Charlemagne. La *Revue de Géographie* paraît tous les mois, depuis le 1er juillet 1878, par livraisons de 5 à 6 feuilles grand in-8° raisin, format de nos grandes revues littéraires, et forme, à la fin de l'année, deux beaux volumes d'environ 500 pages chacun, imprimés sur beau papier, en caractères neufs. Elle donne régulièrement des cartes exécutées avec soin.

Prix de l'abonnement pour Paris . . . . 25 »
Prix pour les départements et l'Union postale . . . . 28 »
Chaque numéro . . . . 3 »
Chaque semestre en un volume. 12 50

La *Revue de Géographie* forme aujourd'hui vingt-sept volumes. Prix de la collection complète . . . . 337 »

Table des travaux de la *Revue de Géographie* (directeur M. Ludovic Drapeyron), dressée par M. Henri Stein, membre de la Société de Géographie, depuis sa fondation en janvier 1877 jusqu'à décembre 1883. Volumes I-XIII. Table alphabétique par noms d'auteurs, table de articles, 1884. . . . . 2 50

Nouvelle série. Tome XX. N° 5. 15 mai 1892.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES EXAMENS SUPÉRIEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1]

AUX INSTITUTERUS ET INSTITUTRICES

L'examen oral.

On comprendra toute l'importance de l'examen oral si je rappelle que le candidat qui n'y obtient pas la moyenne est refusé quelle que soit d'ailleurs la valeur de son examen écrit.

L'examen oral consiste en trois épreuves : la lecture expliquée, la leçon, la correction d'un devoir.

I

Je commencerai par la *leçon*, parce que c'est l'épreuve qui se rapproche le plus de la composition française : en effet, si l'on ne peut pas demander à une improvisation la correction, la précision et la propriété des termes, qu'on exige d'un devoir écrit, c'est aussi par la netteté de la composition, par la juste division des parties, par l'intelligence du sujet donné, que se distinguera tout d'abord la leçon. Si le candidat y joint l'autorité, l'assurance que donnent l'habitude ou la vocation de l'enseignement, la connaissance de la question, s'il y joint encore le désir sincère d'éclairer l'esprit de l'élève, désir qui se traduit par une chaleur communicative, on lui pardonnera volontiers des incorrections de détail, des répétitions, des hésitations facilement excusables dans une épreuve aussi difficile que celle de la parole publique.

Je suis amené à répéter ce que j'ai dit, dans mon précédent article, au sujet de la composition française, c'est que la première condition est de *savoir*. Vous avez pu entendre quelquefois de jeunes bacheliers, encore dans l'ivresse d'un succès sur lequel ils ne comptaient pas, se vanter qu'ils ont été interrogés sur une

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 janvier 1892.

question dont *ils ne savaient pas le premier mot*, et qu'avec de l'audace, et encore de l'audace, *ils s'en sont* néanmoins *tirés*. Ce sont là des fanfaronnades que l'on passe à la première jeunesse, et puis... le baccalauréat est un examen si mal défini qu'à la rigueur il se peut qu'ils aient raison. Il n'en n'est pas ainsi dans les examens dont je parle, où, si quelque candidat prétentieux et naïf parvenait à se faire illusion à lui-même, il serait seul dupe.... et victime de sa vanité. J'ai sous les yeux un grand nombre de sujets de leçons proposés aux divers examens des dernières années, et en vérité tous supposent une éducation littéraire déjà avancée. — Je ne parle pas des sujets d'histoire et de géographie : il est trop évident que toute facilité de parole et tout talent de composition seraient inutiles à celui qui ne sait pas le fond des choses.

Quand je parle d'éducation littéraire, je ne veux pas parler d'*érudition*, mais de cette éducation qui se fait par les *idées générales*, et pour laquelle la mémoire ne suffit pas. Car, pour le dire en passant (et on ne saurait trop insister sur ce point), il n'y a pas d'éducation, il n'y pas de véritable développement intellectuel sans les idées générales. On le voit bien dans le monde, où des personnes d'ailleurs instruites — si l'on entend par instruction l'acquisition de connaissances nombreuses et variées — sont en histoire, en philosophie, en littérature, en art, d'une incompétence, d'une insignifiance telles qu'elles ne comptent vraiment pas, et que tout échange d'idées avec elles est impossible. C'est qu'il leur manque les idées générales qui, combinées avec l'originalité naturelle de l'esprit, lui donnent sa valeur. Il faut donc que nous sachions, et que nous nous soyons élevés aux idées générales, ce qui est déjà la marque d'un premier et grand progrès accompli.

Je prends au hasard quelques sujets de leçon : « Molière, dit Voltaire, est, si on ose le dire, le législateur des bienséances. » — « Quel profit le professeur de morale peut-il tirer, pour son enseignement, de la lecture de Corneille? » — « Les caractères essentiels de la littérature française au dix-septième et au dix-huitième siècles? » — « L'*Art poétique* de Boileau : ses parties caduques, ses parties durables. » — « La philosophie de l'histoire. Cette science est-elle représentée en France? Par qui? Comment? » — « Molière et Fénelon : examiner si Fénelon blâme les mêmes défauts que Molière dans *les Femmes savantes*, et si le caractère d'Henriette répond tout à

fait au type de la jeune fille, tel que le conçoit Fénelon dans son *Traité sur l'éducation des filles.* » — « L'enfant dans La Fontaine, dans La Bruyère, dans Victor Hugo. » Etc., etc. — Qui ne voit que pour pouvoir bien traiter de pareils sujets, il faut non seulement connaître l'histoire littéraire (ce pour quoi la mémoire suffit), mais être en état de comprendre les généralisations qu'ils supposent et qu'ils imposent? Qui pourrait se flatter — fût-il le plus audacieux des bacheliers — de traiter l'une ou l'autre de ces questions *au pied levé*, et en se fiant tant au hasard de l'inspiration qu'à la faculté de bavarder facilement?

Non! l'inspiration trompe et la loquacité dessert; si l'on ne sait pas, on ne dira rien qui vaille, ou l'on sera contraint au silence. Ma première conclusion est donc, mes amis, qu'il faut savoir, et pour cela, il faut apprendre. Et ne vous plaignez pas du manque de secours. Vos livres, vos livres classiques, vos grands auteurs du seizième, du dix-septième, du dix-huitième siècle, sont à votre disposition : lisez-les, lisez-les encore, lisez-les toujours. Et croyez-moi, je vous en prie : ce n'est pas là le radotage d'un vieux professeur, qui, de parti pris, ne veut connaître que le dix-septième siècle, et ferme sa porte à toutes les œuvres nouvelles et contemporaines. C'est au contraire la conclusion finale d'un homme impartial, qui a beaucoup lu, qui lit encore beaucoup, sur la table de qui vous verriez les nouveautés de ce matin, et qui, après tant de voyages et d'excursions dans des pays divers, après une longue expérience, en rendant justice aux génies et aux talents les plus différents, en est arrivé à se persuader qu'à tout prendre les grands, les vraiment, les réellement grands, ce sont ceux qu'on est convenu d'appeler *les Classiques :* appelons-les tout simplement, si vous voulez, Corneille, Molière, Racine, Bossuet, La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, etc., et persuadez-vous, comme moi, que ce qui, mieux que tout, éduquera, formera, disciplinera notre esprit, lui donnera la force, la pleine possession de lui-même, l'équilibre, ce que j'appellerais volontiers le *lest* moral, c'est le commerce incessant avec ces grands hommes. Mais voilà que je prêche et j'oublie — ou j'ai l'air d'oublier — l'objet de mon article. Je disais que, pour être à même de faire une bonne leçon, il faut savoir; qu'il faut avoir acquis des idées générales; que, ayant à votre disposition les œuvres classiques,

vous devez les lire, les étudier, et qu'il n'y a pas de meilleure étude et de plus profitable. Cela, c'est la préparation du fond, la préparation générale et lointaine. Il en est une spéciale et prochaine. Arrêtons-nous-y un instant.

La chance nous a servis, et le sort nous a donné à traiter un sujet que nous avions bien étudié et que nous possédons bien. Quel parti allons-nous tirer de nos connaissances? Comment allons-nous employer les quelques heures qui nous sont accordées pour la préparation de notre leçon? Avant tout, un mot. Il n'est pas rare d'entendre un candidat exprimer le souhait d'avoir à parler de littérature plutôt que d'histoire et de géographie. Et pourquoi? Si l'on est en possession de la méthode, si l'on se rend bien compte du but que l'on doit atteindre, des conditions de l'examen, et des justes exigences du jury, n'est-ce pas la même chose? Cette crainte ne serait-elle pas un reste de ce préjugé qui nous fait croire que tandis que, en un sujet d'histoire ou de géographie, on ne saurait inventer ce que l'on ignore, en fait de littérature on peut s'en tirer *avec des mots*, et que l'on *dira toujours quelque chose?* Erreur! erreur! Le jury n'est pas dupe de l'ignorance et du bavardage; et, histoire, géographie ou littérature, pour faire une bonne leçon, il faut d'abord *savoir*.

Ceci admis, que doit faire le candidat? Il doit se dire qu'il va parler non pas pour des hommes plus savants et plus expérimentés que lui, mais pour des élèves; qu'il ne s'adresse pas au jury, mais aux élèves; si son émotion le lui permettait, il devrait se figurer que le jury — invisible pour lui — écoute et juge la manière dont il parle à ses élèves. Ceci doit être sa première et sa grande préoccupation. Il doit montrer à ses juges non pas qu'il sait (ceci est acquis), mais qu'*il sait enseigner*. Il doit donc parler comme il le ferait en classe, après une sage préparation, avec ordre, avec clarté, avec autorité, avec force; il ne doit jamais s'inquiéter de briller pour son propre compte, ce qui à la rigueur serait permis à un orateur académique ou à un conférencier, mais d'éclairer et d'instruire; qu'après l'avoir entendu, on dise non pas: « Il est éloquent! » mais: « J'ai compris ». Certains candidats emploient le temps de la préparation à faire quelques phrases qu'ils récitent ou même lisent avec plus ou moins d'adresse, ce qui les trouble au lieu de les aider et fait paraître encore plus pauvre et plus mala-

droite la partie de leur leçon qu'ils n'ont pas écrite Il faut renoncer à cette pratique. Comme pour la composition française, évertuez-vous d'abord à bien comprendre le sujet; après, faites appel à votre mémoire, et notez tout ce qu'elle vous fournit sur le sujet; quand vous avez ainsi réuni les éléments de la leçon, cherchez quel plan vous allez adopter, et, une fois que vous l'avez choisi, ne l'abandonnez plus, voyez s'il comporte des subdivisions, et c'est alors que, par quelques mots bien choisis, vous fixerez sur le papier des notes courtes et intelligentes, qui vous soutiendront au cours de votre exposé. Vous devez parler environ une demi-heure : c'est dire avec quelle attention vous devez dégager dans chaque leçon l'*essentiel*, le *nécessaire*, et rejeter, je ne dirai pas le superflu et l'inutile, mais tout ce qui n'est pas l'*indispensable*. C'est donc d'abord l'*unité* de votre leçon que vous devez chercher : une fois trouvée, le développement est relatif au temps dont on dispose, et une demi-heure bien employée est encore un temps suffisant pour un développement utile. Prenons l'un des sujets de leçon indiqués plus haut, celui que vous voudrez, celui-ci par exemple : « Les caractères essentiels de la littérature française au dix-septième et au dix-huitième siècles ». Certes, voilà une question aussi large qu'on peut la souhaiter. Mais remarquez que dans le texte un mot, le mot *essentiels*, vous prévient qu'elle peut être traitée, pour le besoin des classes (ce qui veut dire que toute polémique en est bannie, et qu'il suffit d'exposer ce qui est définitivement acquis, et en dehors de toute nouvelle discussion), en un temps relativement court. En effet, il s'agit de dégager et de marquer nettement les caractères d'un siècle en les opposant aux caractères de l'autre, et de faire ensuite la démonstration au moyen d'exemples bien choisis. Il est clair que ces exemples, je pourrai les étendre, les multiplier, ou, au contraire, les restreindre et les réduire selon le temps dont je disposerai. Eh bien! quel doit être mon premier soin? n'est-ce pas de rechercher, en faisant appel à mes connaissances, à mes lectures, à mes souvenirs, peut-être à mes observations personnelles, quels sont ces caractères? Voilà mon premier travail. Si j'ai acquis — ce que je disais tantôt — une somme suffisante d'idées générales, je me rappellerai, je saurai que ce qui distingue essentiellement les deux siècles, c'est que les grands auteurs du dix-septième siècle n'ont poursuivi

dans leurs œuvres rien autre chose que la représentation du beau et le progrès de l'homme moral, tandis que ceux du dix-huitième siècle ont considéré les lettres comme une force qu'il fallait mettre au service du progrès social, politique et matériel des hommes. Voilà une critique bien tranchée, qui ne flotte pas dans la nuance des à peu près. Les preuves de cette vérité, je les trouve dans l'examen de quelques œuvres de Corneille, de Racine, de Molière, comparées à celles de Voltaire et de Beaumarchais : il est facile de voir que ni *Polyeucte*, ni *Britannicus*, ni *le Misanthrope* n'ont pour objet prochain ou lointain de discréditer la monarchie ou de prêcher la liberté ou l'égalité; *Œdipe* et *le Mariage de Figaro* restent peut-être avant tout des œuvres dramatiques, mais sont aussi des moyens de propagande, tandis qu'*Andromaque* et *les Femmes savantes* sont uniquement des œuvres de théâtre, et si elles remplissent toute la destinée des œuvres dramatiques, elles ne la dépassent pas, du moins dans la pensée de leurs auteurs. Continuez votre comparaison au moyen d'exemples bien choisis : opposez Bossuet, Bourdaloue, La Fontaine, La Bruyère, Fénelon, Mme de La Fayette, Mme de Sévigné à Rousseau, à Voltaire, à Montesquieu, à Marivaux, à Diderot, et la différence marquée éclatera.

Une autre différence, c'est que le dix-septième siècle est plus religieux, le dix-huitième plus philosophique; une autre, c'est que le dix-septième siècle est plus inspiré de l'antiquité et de l'observation directe des hommes, le dix-huitième plus affecté de l'influence étrangère, particulièrement de l'influence anglaise; une autre encore, si vous le voulez, c'est que le dix-huitième est plus scientifique, — et chacune de ces différences, vous la montrez par des exemples probants. Que ces assertions soient en elles-mêmes discutables ou discutées, cela est possible : que ne discute-t-on pas en littérature, et qui ne se croit le droit d'ériger en principes ses sentiments, ses opinions et même son ignorance? mais ce qui reste vrai, c'est que, d'abord, si d'autres les discutent, vous avez donc le droit de les avoir et de les soutenir (et il faut les soutenir), et que, dans tous les cas, votre exposé se présente avec clarté, avec netteté, avec ordre, que vous pouvez en équilibrer le développement dans la mesure de vos connaissances et du temps dont vous disposez.

Mais si je ne suis pas pénétré de cette nécessité de chercher

dans un sujet le point central, ou si vous aimez mieux, le point culminant, d'où je verrai s'étager dans une belle et simple ordonnance toutes les idées de détail, selon leur degré d'importance, sans doute devant un pareil sujet — si facile cependant — je puis être découragé et défaillir; non pas que je sois ignorant des choses, mais parce que, selon l'expression vulgaire, je ne saurai *par quel bout le prendre*. Or, c'est là l'important: il faut savoir *par quel bout prendre son sujet*, parce qu'alors, à vrai dire, il s'arrange de lui-même. Et ceci, vous le voyez, c'est une question de science et d'acquis, certainement; mais c'est surtout une question de volonté, de méthode et d'exercice. Malheureusement, trop de candidats sont dépourvus de cette méthode : ils ne savent pas démêler les points essentiels d'une leçon; ils se perdent, ils se noient dans le détail; ils ont peut-être d'autres qualités, ils n'ont pas la *maîtrise.* Or, encore une fois, l'épreuve de la leçon a surtout pour objet de montrer que le candidat a le don ou le talent acquis d'enseigner. Il faut que la leçon faite laisse dans l'esprit de l'élève une idée très nette, très précise de la question proposée, et lui inspire le désir et lui fournisse les moyens de vérifier vos conclusions. Nous le voyons bien à propos du sujet précédent. On nous demande une autre fois d'examiner si la Henriette de Molière répond au type de la jeune fille, tel que le conçoit Fénelon. Il faut qu'après notre leçon nos élèves puissent se répondre à eux-mêmes et très nettement, par un oui ou par un non, à la question : Ces deux types se ressemblent-ils ou bien diffèrent-ils? En quoi? Vous lirez très attentivement *les Femmes savantes* et plus particulièrement les scènes où Henriette se définit elle-même et nous montre son caractère. Vous noterez soigneusement les traits de ce caractère: le bon sens, la solidité d'esprit, l'ironie, l'absence de romanesque, etc.; vous dégagerez ses qualités ou ses défauts, et vous extrairez les vers typiques dont vous ferez des citations probantes. Vous parcourrez ensuite le *Traité* de Fénelon, que vous devez avoir déjà lu et étudié, et, de même, vous rechercherez, vous noterez les qualités, les habitudes que Fénelon désire faire acquérir à son élève; vous ferez encore des citations courtes et précises, et la conclusion se dégagera d'elle-même. Mais vous éviterez toute considération étrangère à ce sujet particulier, toute généralité oiseuse sur Fénelon, sur

Molière; vous vous renfermerez dans la question, et quand vous aurez fini, si vous avez été clair et intéressant, vos élèves se diront : « Oui, Henriette réalise bien l'idéal de Fénelon »; ou, au contraire : « Non, ces deux jeunes filles diffèrent sensiblement; voilà ce qu'est celle de Molière; voilà ce que serait celle de Fénelon »; ou enfin : « Ces deux types ont des traits communs, les voici; mais ils ont entre eux des différences essentielles, les voilà ». Et c'est encore par une composition serrée que nous atteindrons notre but.

Il arrive que le plan d'une leçon est indiqué par l'énoncé même du sujet, et si le candidat n'a pas la peine de le chercher et de l'établir, il aura toujours le mérite de le développer; par exemple, expliquer cette pensée de Voltaire : « Corneille s'est formé tout seul; Louis XIV, Colbert, Sophocle, Euripide ont contribué à former Racine ». Ici, aucune recherche de plan, aucun effort de composition; deux parties: Corneille, Racine; la première paraît ne pas comporter de subdivisions; la seconde en comporte quatre; mais si, selon les principes déjà si souvent donnés, j'examine mon texte de près, je vois bien que Louis XIV et Colbert se confondent, comme aussi Sophocle et Euripide; il n'est pas à croire que dans notre examen, l'examinateur songe à nous demander de distinguer Sophocle et Euripide et de rechercher dans le génie et dans le théâtre de Racine les traces distinctes de l'un et de l'autre : Sophocle et Euripide, cela veut dire le théâtre grec. Mais, en revanche, je vois aussi que Voltaire a oublié une des influences qui ont agi sur Racine, et c'est celle de Corneille.

De sorte que trois paragraphes très nets se dessinent à mes yeux pour la seconde partie du développement : 1° L'influence de Louis XIV et de Colbert, c'est-à-dire aussi l'influence de la société du temps; 2° l'influence grecque; 3° l'influence de Corneille.

Quant à la première partie, réduite à ce simple énoncé : *Corneille s'est formé tout seul*, si je réfléchis, c'est-à-dire, encore une fois, si j'appelle à mon secours mes connaissances littéraires, je remarquerai que la pensée de Voltaire ne doit pas être entendue sans quelque correctif, et que, si Corneille a eu un de ces génies créateurs qui donnent à leur époque plus qu'ils ne lui empruntent, il est exagéré de dire qu'il ne doive rien, absolument rien à la

sienne. Corneille est de son temps; et dans la plus récente étude faite du théâtre de Corneille, un critique fort autorisé s'est amusé à rechercher dans les pièces de Mairet et de Tristan antérieures au *Cid* des mouvements, des tours de langage, des formes de développement qui se retrouvent dans le *Cid* et dans *Horace* ; je ne suis pas, pour ma part, fort touché de ces rapprochements, car enfin, comme le dit un poète,

C'est imiter quelqu'un que de planter des choux.

Mais, sans insister, on peut tenir compte de ces rapports, et il est évident que, par certaines manières de penser et de s'exprimer, Corneille est de son temps; il doit aussi beaucoup à l'antiquité latine et au théâtre espagnol. Voltaire le savait, et nous ne triompherons pas sottement de lui en lui reprochant son oubli; seulement, puisqu'on nous demande d'expliquer sa pensée, nous l'expliquerons en disant ce qu'il n'a pas dit. Nous n'avons plus dès lors qu'à chercher nos exemples dans le théâtre de Corneille et de Racine, et il serait bien malheureux que nous n'en pussions trouver assez et d'assez précis pour soutenir notre développement. Mais nous nous attacherons à notre plan; nous avons six paragraphes : cinq minutes pour chacun seront très suffisantes. Notre demi-heure sera bien remplie. Et, en effet, j'ai le souvenir d'avoir entendu, il n'y a pas bien longtemps, cette leçon faite avec autant de charme que de sûreté par un aspirant au brevet (c'était peut-être une aspirante) à qui le jury a témoigné sa satisfaction par une des meilleures notes obtenues dans la session. Cette note était surtout justifiée par la netteté avec laquelle les idées principales avaient été dégagées, par la sobriété et la précision des preuves données. C'est que ce sont là les mérites essentiels de la leçon, ou pour mieux dire, la leçon n'existe qu'à cette condition. Nous devons laisser dans l'esprit de nos élèves une ou deux idées bien nettes, bien claires, bien déterminées sur le sujet.

Le Grand Condé, Pierre le Grand, voilà des sujets souvent proposés, et sous cette forme. Un candidat commence son exposé à la naissance de Condé et suit le héros pendant toute sa carrière : il raconte ses campagnes, énumère ses victoires et le conduit ainsi d'année en année jusqu'à sa mort. Est-ce donc là ce qu'on vous demande? Que restera-t-il qu'une grande fatigue dans l'esprit de vos élèves après un récit aussi confus? — Non : dégagez les traits

principaux de cette belle physionomie et établissez quelques paragraphes; montrez l'homme, le capitaine, le politique; et qu'après vous avoir écouté les élèves emportent du personnage une image déjà assez claire; qu'ils commencent à le connaître; mais ce n'est pas connaître quelqu'un ou c'est le mal connaître que de savoir par le menu le détail de sa vie. Éclairons ce fouillis par quelques vigoureux coups de lumière. Il en sera de même si l'on nous propose une grande époque historique ou littéraire, un grand événement: le quinzième siècle, — la Guerre de Cent ans, — la Ligue, — la Fronde, etc., etc. Je puis, dans une heure et moins, faire une leçon substantielle, instructive, sur la *littérature au moyen âge*. Pendant la préparation, songez à vos élèves, devant le jury parlez à vos élèves. La leçon, vous le savez, a une grande importance: elle a un coefficient double, et l'on a vu des candidats admissibles à l'extrême limite remonter, grâce à cette épreuve, parmi les premiers de la liste d'admission.

II

La *correction des copies* est généralement, aussi bien dans les examens de l'enseignement primaire que dans ceux de l'enseignement secondaire, une épreuve très faible. On en peut donner deux raisons : la première, c'est la difficulté même de l'exercice, qui demande beaucoup d'expérience, beaucoup de pratique, et un mélange de plusieurs qualités que l'on a rarement quand on est jeune. La seconde, c'est l'erreur commune à beaucoup de candidats qui pensent que leur correction sera d'autant meilleure qu'elle aura été plus sévère. Il n'est pas très facile de vous dire par le menu comment on corrige une copie, et le mieux serait, je pense, d'en corriger quelques-unes devant vous, en soulignant la manière de faire et la méthode ; les bornes de cet article, déjà trop long, ne me le permettent pas. Contentons-nous de quelques avis.

Dans un devoir d'histoire ou de géographie, il convient de s'assurer de l'exactitude du fond, et de noter les erreurs, mais en y substituant, soit par écrit à la marge, soit oralement, la vérité. Dans un devoir plus particulièrement littéraire, narration, dissertation, analyse critique, examiner d'abord

si l'élève a *compris le sujet*, et si, l'ayant compris, il ne s'en est pas écarté. Cette partie de la correction est essentielle, parce que nous en attendons un profit considérable, qui est d'inspirer à l'élève l'amour et l'habitude de la précision et de la vérité, la haine du vague et du bavardage. Mais il est clair que l'élève ne sera pas satisfait si vous lui dites, sans explication, qu'il s'est trompé; il faut rectifier. Vous devez ensuite tenir un grand compte de la composition du devoir, et critiquer vivement le désordre, la confusion, le manque de plan, la disproportion des parties, mais toujours en appuyant vos critiques d'exemples précis, et en proposant ensuite un plan raisonnable, aussi court et aussi clair que possible; l'élève ne comprend que ce qui est net et précis. Ne craignez pas *de répéter*, mais sans bavarder. Cette partie de la correction est la plus difficile, et vous la ferez d'autant mieux que vous serez vous-même plus expérimenté dans l'art d'écrire; aussi trouvez bon que je vous renvoie à mes observations sur la composition. Enfin, vous relèverez les fautes de détail, en vous attachant aux incorrections signalées, aux fautes contre la grammaire et le vocabulaire, et, bien entendu, les fautes d'orthographe.

Mais tout ce qui précède est connu, est banal; vous m'accuserez de parler comme M. de la Palisse, et vous aurez peut-être raison. Un conseil plus pratique est celui-ci: Persuadez-vous que la correction doit être surtout *encourageante*. C'est un défaut de jeunesse de croire que l'on corrige bien quand on *démolit* une copie. Non! Il faut partir du principe tout opposé : Quand on lit une copie, il faut être préoccupé d'y trouver du *bien*, et de le faire valoir. « S'il y a dans un ouvrage un bel endroit, dit Diderot, je ne vois plus que cela. » Si vous présentez à l'élève un idéal insaisissable, il se défiera de lui-même, il doutera, désespérera de réussir. Il faut, au contraire, lui montrer que, si l'art d'écrire est difficile, on l'acquiert, et même dans les classes, puisque lui-même a dans sa copie écrit d'une manière louable deux, trois, quatre lignes, un paragraphe, une page, etc., puisque son camarade a fait de même. Donc insistez sur ce qui mérite des éloges, et ne vous contentez pas de dire : Ce passage est *bon*, ou *assez bon* ; mais dites pourquoi; lisez-le ; encore une fois, faites-le valoir; montrez que la

pensée est juste, que les expressions sont à la fois claires et exactes, qu'il n'y a pas de bavardage, que la phrase est bien construite, que les parties en sont bien équilibrées, etc. Si vous y découvrez de l'élégance, de l'esprit, mettez-le en relief: en un mot, sans négliger la critique, faites surtout ce que j'appelle la correction *positive*, en opposition à la correction *négative*. C'est la première que je vous recommande ; c'est celle qui encourage l'élève, qui l'invite à recommencer, à faire mieux encore; c'est celle qui est vraiment féconde et qui donne à l'enseignement son charme et son utilité. Ce caractère manque en général aux corrections que vous faites dans les concours. Vous êtes sévères, durs, attentifs aux critiques de détail. Vous oubliez — et il ne faut jamais l'oublier — que vous avez affaire à des enfants, même dans une première année d'école normale; que c'est une chose très difficile que de composer et d'écrire passablement; que pour certains esprits délicats et difficiles à se contenter, c'est un exercice rebutant, qu'il faut soutenir les défaillances et prévenir les découragements, et qu'encore mieux vaut-il pécher par excès d'indulgence. Ayez la correction large et libérale, non mesquine et tracassière. — Écoutez ce conseil, et appliquez-le non seulement dans les concours auquel vous prendrez part, mais surtout dans vos classes.

III

Enfin la *lecture expliquée,* troisième épreuve de l'examen oral, doit attirer notre attention. On a fait dans ces derniers temps beaucoup de livres sur l'explication des auteurs avec exemples à l'appui, les journaux pédagogiques vous donnent souvent des modèles, et, s'il est permis de se citer, j'ai moi-même, il y a quelques années, publié un long article sur ce sujet dans la *Revue d'éducation* : et malgré tous ces secours, et d'autres, plus directs, qui ne vous manquent pas, à vous, qui êtes voisins d'une faculté ou d'un lycée, il faut bien avouer que rarement cette épreuve est satisfaisante. A-t-elle donc une difficulté particulière? Voici un examen oral (peu importe lequel) auquel prennent part 26 élèves, 26 élèves choisis, puisqu'ils ont été déclarés admissibles : eh bien! j'en vois 13, 13 sur 26, qui n'atteignent pas la moyenne; 10 qui la dépassent, et parmi les 10, *un seul* obtient la note 15.

Cela est bien significatif. — Il faut donc, malgré les livres et malgré les journaux pédagogiques, vous avertir, vous prévenir, vous montrer le danger et vous dire encore les moyens d'y échapper. Il est clair que vous ne vous faites pas une idée juste de l'épreuve. Comprenez donc une fois pour toutes quel en est le but, et quel en doit être le caractère.

Il faut d'abord *lire* — lire *bien*. Ai-je besoin de vous expliquer ce que c'est que bien lire? C'est lire lentement, d'une voix claire, en articulant bien, en appuyant sur les mots importants, en conformant le ton, l'accent au sens du passage lu. Lire bien, c'est déjà une préparation à bien expliquer. Qui vous empêche de vous exercer soit seul, soit devant des amis, à lire ainsi quelques pages de nos grands auteurs? On n'exige pas de vous que vous disiez comme M. Mounet-Sully, mais simplement avec intelligence et sentiment.

On lit d'autant mieux qu'on comprend mieux la pensée et ses nuances; par conséquent que faut-il avant tout? *comprendre le sens du texte* à expliquer. *Comprendre* le sens : je voudrais pouvoir vous répéter ce mot à satiété, parce qu'en effet le premier, le grand défaut de vos lectures, c'est l'inintelligence du texte. Vous êtes dupes d'une singulière illusion : parce que les mots ont la forme française, parce qu'ils *sonnent français*, si je puis ainsi dire, vous croyez comprendre, vous ne vous appesantissez pas, vous ne creusez pas : et quand on vous interroge, on s'aperçoit que vous ne comprenez pas, que vous faites de véritables contre-sens. Persuadez-vous que Molière, La Fontaine, Mme de Sévigné, Montesquieu sont très difficiles à comprendre, et que de plus habiles que vous hésitent souvent. On embarrasserait maint rhétoricien, maint bachelier, en leur demandant simplement ce que signifient ces vers de La Fontaine :

La fourmi n'est pas prêteuse :
C'est là son moindre défaut,

ou cet autre :

Travaillez, prenez de la peine,
C'est le fonds qui manque le moins.

Dans l'article auquel je faisais allusion plus haut, j'ai cité des contre-sens faits dans les annotations des tragédies classiques de Corneille et de Racine par les éditeurs les plus compétents. Que

de passages de Molière sur lesquels les moliéristes les plus déterminés ne sont pas d'accord !

> Non, non! il n'est point d'âme un peu bien située
> Qui veuille d'une estime ainsi prostituée,
> Et *la plus glorieuse* a des régals peu chers,
> Dès qu'on voit qu'on nous mêle avec tout l'univers.

A quoi se rapporte *la plus glorieuse?* à *âme?* ou à *estime?* — Je pourrais dresser une longue liste de morceaux difficiles et inquiétants : mais je pourrais surtout, en utilisant les notes qu'il m'est arrivé de prendre à des examens de tout genre (je n'en exclus pas les agrégations, au contraire), vous montrer à quelles étranges erreurs d'interprétation sont exposés des candidats, intelligents sans doute et instruits. Eh bien ! concluons d'abord que dans votre travail de préparation, vous vous appliquerez à étudier certains morceaux de nos classiques avec la préoccupation de bien comprendre leur pensée; et qu'une fois à l'examen, pendant l'heure de préparation qui vous est accordée, vous vous assurerez avant tout que vous *comprenez*.

Mais n'allons pas passer d'un excès à l'autre, et, sous prétexte de convaincre le jury que le sens du texte ne vous échappe pas, ne vous perdez pas en vains bavardages :

> La cigale ayant chanté
> Tout l'été

ne me paraît pas exiger un long commentaire.

C'est malheureusement ce que vous faites trop souvent; pour vous, *expliquer*, c'est redire en votre prose ce que l'auteur a déjà dit en la sienne, c'est délayer; mais répéter et délayer, ce n'est pas expliquer : il y a des choses qui vont de soi, qui n'ont besoin d'être ni expliquées ni interprétées. Sachons distinguer dans le texte ce qui appelle une explication, ne bavardons pas, et d'autre part ne *faisons pas un sort* à chaque mot. — *Comprendre!* Quelquefois, il s'agit de pénétrer le sens du mot ou le rapport des mots entre eux, et l'étymologie, ou l'étude attentive de la proposition, le rappel de la phrase précédente, nous y aideront; quelquefois la construction de la phrase, et ce sera l'affaire de l'analyse grammaticale; quelquefois des allusions, des souvenirs historiques, des images, et nous y parvenons en général à l'aide de notes, etc.; quelquefois, — et c'est le soin le plus

important et le plus difficile, — il s'agit d'entrer dans le fond de la pensée, d'en suivre la logique, d'en marquer les nuances, et, sous les mots, de saisir le mouvement, l'intention, la finesse. Ceci particulièrement dans les œuvres dramatiques : et c'est plus difficile ; mais aussi combien ce travail est intéressant et fécond ! Vous voyez que, dans ce dernier cas, il ne suffit plus de déterminer la valeur grammaticale d'un mot, ni de préciser brutalement la relation logique des phrases ; il faut lire au fond du cœur du personnage la nuance du sentiment et de la passion, surprendre l'habileté de sa dialectique, deviner le sous-entendu de la pensée, et rendre tout cela clair, sensible à vos élèves. Voulez-vous que nous essayions d'expliquer ensemble un morceau pris parmi ceux qui ont été proposés à l'un des derniers examens supérieurs de l'enseignement primaire? c'est *Andromaque*, acte III, scène VI, du vers 927 au vers 945 :

Seigneur, voyez *l'état* où vous me réduisez.
J'ai vu *mon père mort*, et *nos murs embrasés* ;
J'ai vu *trancher les jours* de ma *famille entière*,
Et mon *époux sanglant traîné sur la poussière*,
Son fils seul avec moi réservé pour les fers.
Mais que ne peut un fils : je respire, je sers.
J'ai fait plus. Je me suis quelquefois consolée
Qu'ici plutôt qu'ailleurs le sort m'eût *exilée ;*
Qu'heureux dans son malheur, *le fils de tant de rois*,
Puisqu'il devait servir, *fût tombé sous vos lois ;*
J'ai cru que sa *prison* deviendrait son *asile*.
Jadis Priam *soumis* fut respecté d'Achille :
J'attendais de son fils encor plus de bonté.
Pardonne, *cher Hector*, à ma crédulité !
Je n'ai pu soupçonner ton ennemi d'un crime :
Malgré lui-même enfin je l'ai cru magnanime.
Ah ! s'il l'était assez pour nous laisser du moins
Au tombeau qu'à ta cendre ont élevé mes soins,
Et que, finissant là sa haine et nos misères,
Il ne séparât point des dépouilles si chères !

Voilà, certes, un admirable morceau, prêtant à une excellente explication, et le candidat à qui le sort le donne doit s'estimer bien heureux. Vingt vers ! mais quelle plénitude de sens ! et quel beau sujet d'étude ! Il s'agit d'en faire comprendre, si c'est possible, toute la valeur. 1° Nous avons d'abord quelques allusions historiques aux vers 2, 3, 4, 5, 8, 12 ; rien n'est plus simple que d'en rendre compte : et il faut le faire. Le moindre dictionnaire mythologique et les notes de vos éditions y suffisent.

Je suppose ce travail fait. — 2° Y a-t-il des mots qui en eux-mêmes offrent un sens obscur ou équivoque, — ou particulier, et qu'il faille expliquer? Peut-être le mot *état* (v. 1), *trancher les jours* (v. 3), *la poussière* (v. 4), *je sers* (v. 6); certainement le mot *soumis* (v. 12), et les mots *malgré lui-même* (v. 16). 3° Mais ce qu'une explication intelligente doit surtout faire ressortir et mettre en pleine clarté, c'est ce que j'appelais tout à l'heure les dessous de la pensée; c'est ce qu'il y a sous ces mots, surtout à partir du v. 7: ce sont les sentiments, les pensées, les craintes, les secrets espoirs, la fine habileté, la sainte coquetterie, ce qu'on appelle aujourd'hui la *psychologie* d'Andromaque : et c'est ce que révélera un commentaire sobre, précis, ému, *serrant le texte de près*.

Je dis *serrer le texte de près*. En effet, d'abord, il ne faut pas analyser la pièce sous prétexte de marquer à quel point en est l'action à la scène VI de l'acte III; quelques mots très courts y suffisent. Pyrrhus aime Andromaque; il veut l'épouser, et, si elle refuse, il livre son fils aux Grecs. Il s'agit pour Andromaque, fidèle au souvenir d'Hector, d'éviter ce double malheur. C'est la raison de sa conduite avec Pyrrhus. Dans une première entrevue (acte Ier), elle a déjà fléchi sa colère, sans s'engager à lui. Voici la deuxième; Pyrrhus est décidé à sacrifier Astyanax : que fera, que dira la malheureuse mère? — Ensuite il ne faut pas se perdre en considérations banales et générales sur le caractère d'Andromaque (et c'est ce que j'ai trop souvent entendu). Ne perdons pas le texte des yeux et marquons la nuance du sentiment. — *Que ne peut un fils?* C'est dire qu'elle ne vit que pour son fils, et que, pour lui, elle a supporté des misères et surmonté des répugnances dont sa naissance, sa gloire passée redoublent l'amertume et dont la mort l'eût délivrée: c'est intéresser la pitié et l'amour de Pyrrhus. — *Qu'ici plutôt qu'ailleurs le sort m'eût exilée — qu'heureux dans son malheur*, etc., relevons la tristesse, la résignation de ces trois vers, et surtout l'habile flatterie qu'ils contiennent, et soulignons en passant l'alliance des mots « *heureux* dans son *malheur* ». — Au vers 11 il convient d'attirer l'attention des élèves sur le rapprochement d'*asile* et de *prison*, et d'expliquer la force du mot *asile*. — *Jadis Priam soumis* (v. 12): il faut expliquer, je l'ai dit, ce mot *soumis*: signifie-t-il vaincu? ou bien résigné, s'inclinant devant

le destin, faisant sa soumission à Achille? d'où ce retour d'Andromaque sur elle-même : « Et moi qui, comme lui, me résigne à mon sort, m'incline devant mon maître, etc., *j'attendais de son fils encor plus de bonté.* » Pourquoi? — Et quelle est la valeur de cette apostrophe à Hector : « Pardonne à ma crédulité, je n'ai pu soupçonner *ton ennemi* d'un crime ? » Sentez-vous comme il faut montrer que c'est *ton ennemi* qui fait le vers, je veux dire qui contient toute la force de la pensée et l'habileté de la flatterie ? *Malgré lui-même?* (v. 16) Qu'est-ce à dire? malgré son caractère, malgré ses instincts? — ou n'est-ce pas plutôt : En dépit de toutes ses menaces? malgré ses protestations de haine contre mon peuple et contre mon fils? Ce mot, si simple en apparence, n'est-il pas aussi une caresse discrète à la vanité de Pyrrhus? — Que tout cela est fin, délicat, nuancé! et comme l'on saurait gré à un candidat, et, je dirais volontiers, surtout à une candidate, qui dégagerait sans subtilité, mais avec une intelligence émue toutes ces délicatesses! Mais voyez-vous aussi que c'est l'étude des mots, et le soin de pénétrer le sens, qui vous conduit à cette seconde condition d'une bonne explication que j'appelle le *sentiment littéraire*?

L'*intelligence*, le *goût*. Voilà en deux mots toute la lecture expliquée. Montrez au jury que vous comprenez, et que vous sentez, et il sera rassuré sur la valeur de votre enseignement.

Ce sentiment littéraire, vous ne le traduirez pas par des exclamations banales et d'insignifiantes formules : dire que cela est beau! admirable! c'est à peu près ne rien dire : car beaucoup de choses sont belles, mais diversement; admirables, mais pour des raisons diverses. C'est cette raison, c'est ce pourquoi des choses qu'il faut saisir et exprimer. N'est-ce pas que la manière dont votre âme est affectée à la lecture d'une fable de La Fontaine et d'une oraison funèbre de Bossuet est différente? La poétique invective de Ronsard aux Bûcherons de la forêt de Gastine, et la dernière entrevue de Polyeucte et de Pauline, vous touchent diversement; une méditation de Lamartine, une page de Montesquieu ou de La Bruyère, une rêverie de Rousseau, une scène de Racine font naître en vous des sentiments différents; mais par le mot *sentiment* n'entendez pas une impression, telle quelle, et qui ait un droit égal à s'affirmer, à cause de sa naïveté et de sa sincérité. Pour nous il faut quelque chose de plus. Cette impression ne

doit pas être seulement un mouvement instinctif, naturel et spontané, elle doit être déterminée, influencée, corrigée au besoin par une connaissance solide et une étude sincère—remarquez que je ne dis pas par l'autorité d'un maître, quoiqu'un maître puisse ne pas être superflu. Eh bien! mes amis, ce sentiment littéraire, sur lequel j'aurais beaucoup à dire, — mais ce que j'en ai dit suffit pour le but que je me propose aujourd'hui, — travaillez à l'acquérir, et que la modestie ne vous empêche pas de montrer à vos juges que vous le possédez. Est-ce assez d'avoir lu la péroraison de l'oraison funèbre de Condé, d'en avoir compris les mots, et la composition encore, si vous le voulez, si bien que tout soit clair dans votre esprit et dans celui des élèves? Non pas; l'important, c'est d'être sensible à ce spectacle inouï qui réunit tant de beautés et de grandeurs: la gloire militaire, la splendeur d'un auditoire de choix, la beauté d'une église qui, à elle seule, dit tout le poème de la religion, et à côté et au-dessus, le génie d'un homme que sa vertu, son caractère, son éloquence mettent de pair avec toutes les grandeurs. Je ne connais, pour ma part, rien de plus beau que cette pompe; ce défilé solennel devant un tombeau presque royal, la mélancolie grandiose de ces adieux de l'évêque vieilli au grand capitaine mort, est une des scènes les plus belles, les plus touchantes que je connaisse, et, après plus de trente ans d'enseignement, je n'en ai pas épuisé l'émotion.

Voilà, messieurs, des conseils que m'a suggérés la lecture de quelques vieux cahiers de notes retrouvés et remis en ordre. Je vous les ai donnés avec l'intention de vous encourager à travailler, en vous précisant une fois encore le but à atteindre. Que si, après les avoir lus, vous dites tout bas, ou tout haut, qu'il n'ont rien de nouveau, je vous répondrai, avec les paroles de la Sagesse, qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil; ou, avec la chanson, que le vieux, c'est très bon. Si encore vous estimez qu'il est facile de donner des conseils, mais difficile de les suivre, qu'il est facile de montrer le but, mais difficile de l'atteindre, vous avez raison, et je suis de votre avis encore plus que vous-mêmes.

Albert Chabrier,
Professeur au lycée Louis-le-Grand et à l'école normale de Saint-Cloud.

SOUVENIRS D'INSPECTION

LES ANALYSES ÉCRITES

I

Faut-il encore faire des analyses écrites? C'est une question qu'on se pose dans nos écoles primaires et que bien des maîtres hésitent à trancher.

Il fut un temps, qui n'est pas bien éloigné, où l'analyse écrite jouissait d'une faveur incontestée. La grammaire de Chapsal en avait tracé des modèles si faciles à imiter, et l'exercice était si commode pour le maître! A peine l'enfant savait-il tenir une plume et faire un petit devoir, qu'on le mettait à l'analyse, et il ne se passait guère de jours sans qu'il en fît une. L'analyse était même donnée en pensum, comme la conjugaison écrite. Quel est celui de nous, arrivé à un âge un peu mûr, qui n'a pas écrit des centaines de fois: « *Le*, article simple, masculin singulier, détermine, etc. » Bien faite, cette analyse n'eût été rien de moins que tout le résumé de la grammaire. Le malheur, c'est qu'on ne commence pas une étude par des résumés, que le résumé n'est avantageux que lorsqu'il a été précédé d'études partielles. Aussi, l'analyse ne consistait-elle que dans des formules exactes au fond, mais inintelligibles pour les enfants qui les écrivaient. Et puis, quelle monotonie! Il y a, dans la phrase française, des mots qui reviennent continuellement et que chaque exercice ramenait nécessairement, souvent même plusieurs fois: l'article, les conjonctions, certaines prépositions. Pour un mot dont l'espèce était difficile à reconnaître, dont la fonction n'était pas bien apparente, on en écrivait dix à propos desquels on ne faisait que reproduire une formule stéréotypée. Les inconvénients de cet exercice finirent par se manifester, surtout quand les programmes se développèrent et que le temps manqua pour les nouvelles matières qu'on y avait introduites. Naturellement on se demanda si ces longues analyses écrites, qui prenaient tant d'heures, et dont le profit, au point de vue de la culture intellectuelle et du

développement de l'esprit, était si contestable, ne pourraient pas être réduites; puis, le flot des nouvelles matières montant toujours, certains inspecteurs en vinrent à les proscrire absolument. « Faites-en de vive voix, disait-on, mais jamais par écrit. » C'est à regret pourtant que bien des maîtres les abandonnèrent, et aujourd'hui encore il ne manque pas d'écoles où elles s'étalent toujours aux plus belles pages des cahiers scolaires. Mais le plus souvent elles se glissent subrepticement, une fois par semaine. « Vous continuez donc toujours de faire des analyses écrites, madame l'institutrice? — Oh! si peu, monsieur l'inspecteur; et puis, il le faut bien; autrement, ces enfants ne sauraient pas un mot d'analyse. » Le fait est qu'on sait peu analyser une phrase dans nos écoles; mais le savait-on mieux autrefois? Ces formules, toutes mnémoniques, que débitaient et qu'écrivaient les enfants, étaient-elles réellement de l'analyse? Les faisaient-elles bien pénétrer dans la manière dont la phrase était construite, dans la fonction qu'y remplissait chacun des mots analysés?

II

Qu'est-ce que l'*analyse*? C'est une décomposition. Décomposer une phrase en ses propositions, reconnaître la nature de chacune d'elles et les rapports qu'elle soutient avec celles qui la précèdent et qui la suivent, c'est la décomposer en ses éléments logiques, c'est faire de l'*analyse logique*. — Dans chaque proposition, reconnaître chaque mot, l'espèce à laquelle il appartient, les rapports qui l'unissent aux autres mots compris dans la même proposition, c'est décomposer la phrase en ses éléments grammaticaux, c'est faire de l'*analyse grammaticale*. Rien de plus utile : on ne comprend réellement une phrase que lorsqu'on sait tout cela.

Mais, comme tous les autres, cet exercice doit être progressif, il doit échelonner les difficultés. Rien de plus facile que de faire constater à un enfant les règles d'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec son sujet. Il est déjà plus difficile de lui faire reconnaître les adverbes et les prépositions, de lui faire trouver quels sont les mots que modifient les premiers, quels sont les rapports que marquent les secondes. Si l'on aborde les mots qui lient les propositions, la difficulté s'accroît encore. L'enfant dis-

tingue vite les conjonctions de coordination et il reconnaît leur fonction, mais il n'en va déjà plus de même pour les conjonctions de subordination. Et quand on en arrive aux pronoms relatifs, la difficulté devient bien autrement grande. « *Qui* est un pronom relatif. » Voilà qui est bientôt dit. C'est un pronom, oui, mais de quel nom tient-il la place? Il est relatif, sans doute; mais quelle relation établit-il et entre quoi? Ce sont des questions sur lesquelles on voit parfois même des candidats au professorat fort embarrassés. — Donc, et c'est là la première réforme qu'il faudrait introduire dans cet exercice, il faudrait graduer les difficultés. Il faudrait préparer des exercices progressifs correspondant aux parties de la grammaire qui auraient été visées, et à celles-là seulement. On ne peut donner à analyser la première phrase venue, que lorsque la grammaire a été vue et qu'elle est possédée dans son entier.

Même dans chaque partie de la grammaire, il faut distinguer. Des élèves du cours élémentaire ne peuvent dire qu'une chose à propos de l'article, c'est qu'il s'accorde en genre et en nombre avec le nom devant lequel il est placé et que sa fonction est de marquer ce genre et ce nombre. C'est plus tard, c'est à la fin seulement que l'élève comprendra et pourra dire que l'article a parfois comme autre fonction d'annoncer que le nom devant lequel il est placé est pris dans un sens déterminé; et ainsi du reste.

Il faudrait aussi qu'on renonçât à donner comme fonction d'un mot le caractère auquel on reconnaît son espèce. L'article, par exemple, ne détermine pas le mot devant lequel il est placé, comme on le dit encore trop souvent, il annonce seulement que ce nom est déterminé par un complément quelconque, qui vient après. Ce n'est pas parce qu'il est précédé de l'article que ce nom est déterminé, c'est parce qu'il est déterminé qu'on le fait précéder de l'article qui annonce cette détermination. — Il ne faut pas dire qu'un verbe est au subjonctif, parce qu'il est précédé de *afin que*, ou que la conjonction *afin que* régit le subjonctif; mais bien, que la proposition dont le verbe est au subjonctif est subordonnée à une autre proposition et que la conjonction *afin que* est introduite entre les deux pour marquer cette subordination. — Peu importe que l'élève sache reconnaître combien il y a de propositions dans une phrase, à l'aide de cette règle toute méca-

nique (qui du reste n'est pas toujours vraie) « qu'il y en a autant qu'il y a de verbes à un mode personnel ». Et après? En quoi son esprit a-t-il profité? Ah! si on lui avait d'abord fait comprendre que la proposition est l'expression d'un jugement, et que tout jugement est une affirmation; et si on lui faisait trouver ensuite combien il y a dans une phrase de choses affirmées, on l'instruirait réellement. Ce sont des idées qu'on lui mettrait dans l'esprit et non simplement des mots dont on chargerait sa mémoire.

III

En attendant que des séries d'exercices d'analyse calqués sur des grammaires composées dans le même esprit aient été préparées et mises à la disposition des maîtres et des maîtresses, voici ce qu'on pourrait faire et ce qui se fait dans certaines écoles.

Au lieu de donner à analyser la première phrase de la dictée ou de la leçon de lecture, comme cela se fait d'habitude, on demande aux élèves de relever, dans le morceau lu ou dicté, tous les mots d'une espèce déterminée, déjà étudiée dans la grammaire. Aujourd'hui, ce sont les noms masculins, demain les noms féminins; puis, tous les noms qui sont au singulier, tous ceux qui sont au pluriel; ensuite les noms propres, les noms communs; plus tard, les collectifs, généraux d'un côté, partitifs de l'autre. Une autre semaine, on fait relever tous les adverbes, en indiquant les mots qu'ils modifient et le genre de modification qu'ils apportent. Une autre encore, on fait rechercher toutes les conjonctions de subordination et indiquer la proposition dont elles annoncent la subordination, comme celle à laquelle elle est subordonnée. Plus tard viendront les différentes espèces de verbes : aujourd'hui, les verbes actifs; demain, les verbes passifs; et successivement les verbes pronominaux, unipersonnels, etc. Et de même pour l'analyse logique.

Quels sont les avantages de cette manière de procéder? C'est qu'au lieu de porter sur la grammaire tout entière, ce qui ramène nécessairement chaque fois des répétitions, monotones et inutiles, de choses que l'enfant sait, chaque exercice ne porte que sur un objet déterminé, et qu'on peut y insister jusqu'à ce qu'il ait été bien compris, de manière à pouvoir se dispenser d'y revenir en-

suite. L'enfant est tenu à des recherches, à un travail personnel, il y a là pour lui exercice de jugement, profit et intérêt par conséquent. C'est à la fin de ses études seulement, et quand il aura vu toute la grammaire, qu'on pourra quelquefois lui faire analyser une phrase tout entière, en prenant tous les mots les uns après les autres, dans l'ordre dans lequel elle les lui offre.

IV

Il nous est peut-être possible maintenant de répondre à la question que nous nous sommes posée au début : « Faut-il faire des analyses écrites? » Elle revient à celle-ci : « Est-il bon que l'enfant, après un exercice oral, soit invité à consigner par écrit les parties essentielles de cet exercice oral? » Nous n'hésitons pas à répondre : Oui. On parle beaucoup des exercices oraux : sans doute, ce sont eux qui, partout et toujours, doivent précéder; mais ils ont besoin d'être complétés par des exercices écrits. L'attention des élèves est facilement distraite, leur mémoire est fugitive; ils ne s'assimilent pas vraiment ce qui n'a frappé que leurs oreilles, même quand ils l'ont bien compris. Il est bon qu'ils se remémorent ce qui leur a été dit et qu'ils le fixent dans leur mémoire en se le mettant dans les yeux et dans la main par le devoir écrit. Et puis, il ne faut pas oublier que, dans l'enseignement primaire, les classes durent trois heures le matin et trois heures le soir; qu'un maître ne peut pas parler et professer pendant six heures consécutives; que le travail qu'il fait en surveillant un exercice écrit bien compris et bien à sa place n'est pas moins utile aux élèves que la leçon orale en elle-même. Que dire de ceux, et ils sont malheureusement trop nombreux, qui ont à enseigner plusieurs divisions à la fois, de force inégale? Ils trouveront là un exercice aussi commode et presque aussi reposant que la vieille analyse, mais qui aura l'avantage d'exercer l'intelligence des élèves et de les occuper utilement. Il semble que ce qui se fait dans quelques écoles, au grand profit de tous, pourrait et devrait se faire partout.

I. Carré,
Inspecteur général honoraire.

INDISCIPLINÉE

(Fragment inédit [1].)

... La jeune révoltée était debout près de moi, les yeux baissés, les lèvres tremblantes; sa main jouait nerveusement avec un bout de ruban, dix fois froissé et défroissé en une minute.

— Mon enfant, lui dis-je, écoute-moi, crois-moi! Tu ne peux pas être heureuse si tu ne te soumets pas à la loi commune; la loi commune est d'obéir, de céder, de se résigner... résigne-toi.

Elle leva sur moi ses beaux yeux bruns, pas très grands, mais merveilleusement profonds et doux.

— Je ne peux pas me résigner! fit-elle avec une douceur dont je lui sus gré, car je la savais ardente et prompte à la lutte.

Mon cœur se serra. Cette enfant-là m'était arrivée de très loin; depuis des années je l'aimais et la réchauffais dans mon cœur. Étrangère, elle m'avait paru avoir plus besoin de conseil et d'appui qu'une des nôtres; et puis son père était mort, et à travers l'âge et la distance, je me figurais qu'il me l'avait un peu léguée.

— Il faudra bien que tu te résignes plus tard, que tu subisses le destin, plus fort que toi, que moi, que tout le monde! Nous avons tous courbé nos têtes; la tienne s'inclinera aussi, un jour ou l'autre...

— Je ne peux pas. C'est plus fort que moi, dit-elle en détournant tristement son regard: je suis indisciplinée...

Indisciplinée, oui, c'était vrai; en révolte contre les lois du monde et même parfois contre celles de la nature.

— Mon enfant, repris-je à voix basse, en appuyant ma main sur le joli bras de forme si élégante, en plongeant mon regard dans ses yeux qui voulaient m'éviter; un jour viendra, que tu le veuilles ou non, où tu devras t'incliner. Tu as vingt ans, et tu ne peux pas te soumettre, dis-tu. Quand tu en auras quarante, tu seras vaincue. La vie t'aura pliée, assouplie, broyée peut-être; tu auras

1. Mme Henry Gréville veut bien nous adresser ces pages qu'elle a écrites à l'intention des jeunes lectrices de la *Revue pédagogique*. Nous lui exprimons toute notre gratitude du bon souvenir qu'elle leur garde. — *La Rédaction*.



reçu des paroles dures et des regards blessants, on t'aura soupçonnée de choses dont la seule pensée t'indigne à présent; tu auras marché, portant le poids des injustes accusations, des malveillances ouvertes...

— Je me défendrai! fit-elle en relevant la tête, prête à livrer bataille.

—...Des malveillances sourdes et dissimulées. Des actions innocentes te seront imputées à crime, parce que tu auras bravé l'opinion, pour des choses qui n'en valent pas la peine... Crois-moi, Sonia, il ne faut braver l'opinion que comme l'ont fait les martyrs; pour défendre sa foi, — religieuse ou laïque. Pour les grandes luttes, il faut se réserver et se livrer toute entière; on s'use dans les petites...

— Ah! murmura-t-elle avec une tristesse profonde, si je pouvais!...

— On peut, Sonia, on peut; mais il faut, pour cela, s'immoler soi-même, compter pour peu de chose ses goûts et ses préférences, et sacrifier ce qui n'est pas le fond de nous-mêmes: notre croyance au bien et à l'honneur!

— A ceux-là, fit-elle avec énergie, je ne manquerai pas!

— Alors pourquoi t'user dans des luttes puériles? A quarante ans, te dis-je, tu seras morte, ou tu auras cédé; ne vaudrait-il pas mieux vivre résignée et heureuse, oui, heureuse d'être résignée, car la résignation volontaire n'est pas humiliante... Ce qui est humiliant, c'est d'être contraint par la force; or, il faut vivre, mon enfant, gagner sa vie, supporter sa famille, ses supérieurs, ses amis et ses ennemis... Qui veut vivre doit céder; en résistant, on est brisé, on meurt jeune et misérable... As-tu compris?

— Je l'espère! dit-elle en m'embrassant si fort qu'elle me fit mal.

Moi aussi, je l'espère! Et pour celles qui, comme elle, moins belles, moins brillantes, moins exposées, peut-être, mais aussi indisciplinées dans l'effervescence de leur jeunesse, croient qu'elles ne peuvent se soumettre, — j'ai écrit ces lignes, le cœur plein d'une tendre et douloureuse pitié.

Henry Gréville.

LES COURS D'ADULTES

Les cours d'adultes ont rendu les plus grands services à la cause de l'enseignement populaire, ainsi qu'en témoignent la vitalité extraordinaire dont ils ont fait preuve au travers des diverses formes de gouvernement qui se sont succédé depuis leur première apparition, et la clientèle nombreuse qu'ils ont su grouper et retenir pendant plus d'un demi-siècle.

Cependant, depuis quelques années, leur nombre a diminué dans des proportions extrêmement sensibles, et ils paraissent avoir perdu toute faveur auprès d'un public jusqu'alors si fidèle, tandis que toutes les autres institutions scolaires sont au contraire en progression marquée et soutenue; car les chiffres sont là, indéniables et éloquents, qui nous montrent les effets rapides de leur décadence. Et c'est bien certainement le cas de reconnaître les services que peuvent rendre les statistiques publiées régulièrement par le ministère de l'instruction publique.

Voici, en effet, pour les principales périodes, les renseignements qu'elles nous fournissent :

En 1837 [1]	il a été ouvert	1.856	cours d'adultes.	Ils ont compté	36.964	auditeurs.
1841	—	3.403	—	—	68.500	—
1848	—	6.913	—	—	117.000	—
1850	—	3.879	—	—	73.800	—
1867	—	28.586	—	—	747.002	—
1869	—	28.172	—	—	800.000	—
1872	—	23.533	—	—	539.978	—
1879-1880	—	29.028	—	—	587.271	—
1880-1881	—	29.236	—	—	613.477	—
1881-1882	—	28.835	—	—	596.322	—
1882-1883	—	29.979	—	—	499.491	—
1883-1884	—	24.378	—	—	400.603	—
1884-1885	—	9.338	—	—	190.490	—
1885-1886	—	9.540	—	—	197.834	—
1887-1888	—	9.264	—	—	187.168	—
1888-1889	—	8.007	—	—	181.099	—

(*Nota.* — Nous n'avons pas fait la distinction entre les cours ouverts aux hommes et les cours ouverts aux femmes, cette distinction n'offrant aucun intérêt pour notre thèse.)

1. Première statistique des cours d'adultes, publiée par M. de Salvandy.

Il ressort de ces données :

1° Que c'est en 1867 et 1869 — lors de l'impulsion si vive donnée par M. Duruy aux cours d'adultes — que le nombre des auditeurs a été le plus élevé;

2° Que c'est pendant l'hiver de l'année scolaire 1882-1883 — année qui suivit la promulgation de la loi sur l'obligation de l'enseignement — qu'il a été ouvert le plus grand nombre de cours d'adultes;

3° Que c'est à partir de l'année scolaire 1884-1885 — nous indiquerons plus loin les causes de ce changement — que le nombre des cours d'adultes a subitement baissé, entraînant une diminution proportionnelle des auditeurs.

Il est donc bien vrai, ainsi que je le disais tout à l'heure, que les cours d'adultes sont en pleine décadence. Et puisque, depuis sept années, leur situation, bien loin de s'améliorer, n'a fait que s'aggraver, il m'a semblé qu'il était opportun de rechercher les causes de leur prospérité passée, comme aussi les causes de la situation fâcheuse que nous constatons actuellement; après quoi il conviendra d'indiquer par quelles mesures pratiques il serait possible d'espérer leur relèvement.

Bien qu'on ait pu sans exagération faire remonter jusqu'à l'année 1709 l'idée première des cours d'adultes, ce n'est cependant qu'à partir de la loi du 28 juin 1833 que l'administration de l'instruction publique s'occupa sérieusement de les organiser. Il est même remarquable que la première circulaire ministérielle se rapportant à l'application de cette loi ait eu précisément pour but de signaler l'importance et l'urgence des salles d'asile et des cours d'adultes, c'est-à-dire des deux institutions qui doivent servir de cadre aux écoles primaires élémentaires.

En effet, M. Guizot, s'adressant aux préfets et aux recteurs, s'exprimait ainsi dans cette circulaire, en date du 4 juillet 1833 :

« ... Ainsi que les salles d'asile sont nécessaires pour préparer aux écoles primaires les enfants à qui leur jeune âge ne permet pas encore de les suivre, de même il doit exister, au delà des écoles primaires, et pour les jeunes gens ou les hommes faits qui n'ont pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active, puisse venir recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance : je veux parler des écoles d'adultes. J'ai la confiance que, dans quelques années, lorsque la loi qui nous occupe aura porté ses fruits, le nombre des hommes qui auront ainsi besoin de suppléer au défaut de toute instruction primaire diminuera sensiblement : mais on ne saurait se dissimuler qu'il est considérable aujourd'hui et que longtemps encore l'incurie des parents, l'ignorance profonde des classes pauvres, et l'apathie morale qui l'accompagne toujours, empêcheront que les enfants ne reçoivent tous, ou à peu

près tous, l'instruction que nous nous empressons de leur offrir. Longtemps encore les écoles d'adultes seront donc nécessaires, dans les lieux surtout où l'industrie réunit un grand nombre d'ouvriers à qui l'habitude d'un travail fait en commun et l'émulation qu'elle excite font bientôt sentir l'importance des connaissances élémentaires qui leur manquent et la nécessité de les acquérir. »

M. Guizot avait bien raison de recommander les cours d'adultes à la sollicitude éclairée de MM. les préfets et de MM. les recteurs, car, à prendre pour exemple le département du Loiret qui représentait assez bien alors, comme encore aujourd'hui d'ailleurs, la moyenne intellectuelle des autres départements, on constate qu'en 1828, précisément à la veille de la loi de 1833, sur 2,422 conscrits du département, 1,344 seulement, c'est-à-dire un peu plus de la moitié, savaient lire et écrire (rapport du préfet au Conseil général du Loiret pour lui proposer la création d'une école normale d'instituteurs).

C'est donc dans le but de fournir les connaissances les plus élémentaires, qui leur faisaient défaut, aux hommes qui n'avaient pas pu profiter dans leur jeune âge des bienfaits de l'école primaire, mais uniquement dans ce but, qu'on ne l'oublie pas, que la loi de 1833 recommandait la création des cours d'adultes.

C'est dans les mêmes intentions, les circulaires ministérielles en feraient foi, que les lois du 15 mars 1850 et du 10 avril 1867 s'attachèrent par la suite à développer l'institution, en provoquant une plus juste rémunération des instituteurs chargés de ce travail supplémentaire et en sollicitant des Chambres un concours pécuniaire de plus en plus important.

Aussi les cours d'adultes, répondant d'une part à des besoins évidents et généraux et, d'autre part, assurés de l'appui matériel et moral des pouvoirs publics, s'organisèrent-ils partout sans grande difficulté et se virent-ils suivis par un nombre d'auditeurs chaque année plus nombreux.

Cet état prospère se continua jusqu'à l'année scolaire 1884-1885 où, tout d'un coup, cours et élèves diminuèrent des deux tiers environ, sans que, depuis, la situation se soit sensiblement modifiée et sans qu'il soit possible de prévoir qu'elle s'améliorera.

Sans doute, la cause déterminante d'un pareil effondrement se trouve dans les modifications profondes apportées à l'établissement et à la rémunération des cours d'adultes par le décret et l'arrêté du 22 juillet 1884, dont les dispositions essentielles, que chacun connaît, ont été reproduites par le décret organique du 18 janvier 1887.

Mais la vraie cause, la cause morale, qu'il faut toujours rechercher en pareille circonstance, est ailleurs. En effet, si le gouvernement de la République, dont une des plus constantes préoccupations — au grand mécontentement de ses adversaires, comme personne ne l'ignore — a été le développement et la diffusion de l'enseignement primaire, s'est résolu à prendre des mesures aussi graves; si

le Parlement, qui n'a jamais hésité, lorsqu'il s'agissait d'instruction, à suivre et à encourager le gouvernement dans ses réformes même les plus onéreuses, n'a pas protesté contre de semblables entraves apportées à une institution jusque-là si populaire, c'est que tous deux savaient pertinemment que les cours d'adultes, avec leur ancienne réglementation, ne répondaient plus aux besoins pour lesquels ils avaient été créés et maintenus si longtemps à grands frais. Ce n'est assurément pas une préoccupation mesquine d'économie qui a guidé le gouvernement et les Chambres, mais bien la conviction que les résultats obtenus ne répondaient plus aux sacrifices consentis. D'ailleurs, si les mesures prises par le gouvernement avaient porté atteinte à des besoins réels, nous n'aurions pas manqué d'assister à un mouvement général de l'opinion publique devant lequel il eût bien fallu s'incliner, tandis qu'au contraire elles n'ont soulevé aucune réclamation sérieuse et que c'est presque avec indifférence qu'elles ont été accueillies par la population.

C'est qu'en effet, depuis plusieurs années déjà, des symptômes très significatifs se montraient qui indiquaient, à n'en pas douter, que l'institution périclitait. La plus grande partie des auditeurs n'étaient plus que de tout jeunes enfants, souvent les mêmes qui fréquentaient pendant le jour l'école primaire; l'assiduité des auditeurs plus âgés n'était plus régulière, et les chiffres fournis par les statistiques n'étaient, pour la plupart, que des mirages.

Pourquoi donc les auditeurs sont-ils devenus de plus en plus rares et de moins en moins assidus? Pourquoi constate-t-on dans un très grand nombre de communes que, lors de l'ouverture des cours, un certain nombre d'auditeurs se sont fait inscrire, qu'ils ont assisté à une ou deux séances et qu'ils ne sont pas ensuite revenus? que les enfants seuls restent, retenus plutôt par la crainte de déplaire à leur maître ou de désobéir à leurs parents heureux de s'en débarrasser pendant les longues soirées d'hiver, plutôt que par le désir de s'instruire?

C'est que les temps ont changé. L'instruction a pénétré partout et l'homme complètement illettré, l'*inalfabeto*, selon l'énergique expression italienne, celui que visaient les lois et les règlements antérieurs, a presque complètement disparu. Les aliments intellectuels qui convenaient aux hommes des générations précédentes ne suffisent plus à la génération présente. C'est une nouvelle confirmation de la loi universelle du progrès.

Sans doute, un certain nombre de conscrits et de conjoints — je dirai même, pour peu qu'on m'y oblige, un assez grand nombre — sont encore signalés comme illettrés; mais ce sont plutôt des hommes qui ont perdu les connaissances acquises dans leur jeune âge que des hommes qui n'ont pas été à même de les acquérir. Ce sont des esprits rebelles et paresseux, des intelligences bornées qui n'ont pas compris la nécessité de conserver ce que l'école primaire leur avait appris. Ce ne sont pas des gens de cette sorte que les cours d'adultes,

même au moment de leur plus grande prospérité, ont pu attirer; ce ne sont pas ceux-là que nous pouvons espérer convertir.

Si l'on veut voir, comme anciennement, et rien ne me paraît plus désirable, prospérer les cours d'adultes, il est de toute nécessité d'en comprendre autrement la mission, de les transformer profondément, de leur infuser une vie nouvelle par une organisation qui réponde aux besoins constatés et en vue d'une clientèle qu'ils peuvent grouper; je veux dire, en vue des jeunes hommes et des jeunes femmes qui sentent le besoin de perfectionner leur éducation première.

Pour cela, aux cours *supplémentaires*, institués par les lois de 1833, de 1850 et de 1867, il conviendrait de substituer des cours *complémentaires*, des cours de revision, je le veux bien encore, mais surtout des cours de perfectionnement où les jeunes gens des deux sexes viendraient chercher à approfondir et à étendre les connaissances élémentaires que l'école primaire leur aura données en son temps. Nous ne repousserions pas *a priori* et systématiquement, car ce serait une lourde faute, ceux qui, ne fussent-ils que quelques-uns, ont tout oublié depuis leur sortie de l'école et qui désirent réparer le tort que leur cause leur profonde ignorance; mais, grâce aux lois nouvelles et surtout grâce à une plus judicieuse entente des nécessités de la vie moderne, leur nombre ira chaque année en diminuant, tandis que seront toujours très nombreux ceux qui auront à cœur d'augmenter et de préciser les connaissances forcément restreintes et trop générales qu'ils ont acquises dans leur première enfance. Les premiers même pourront suivre avec profit les cours spécialement faits en vue des seconds.

C'est évidemment en s'inspirant de ces sentiments, — ce qui ne paraît pas avoir été bien compris jusqu'ici, — et dans le but de donner satisfaction à des désirs plus d'une fois exprimés, que l'arrêté du 22 juillet 1884 et le décret confirmatif du 18 janvier 1887 ont tenté de réformer les cours d'adultes, ainsi que le prouvent les extraits suivants :

Arrêté du 22 juillet 1884. — Art. 3. — Les classes d'adultes comprennent les cours destinés aux illettrés et les cours spéciaux pour les jeunes gens qui désirent compléter leur instruction.

Art. 4. — Dans les classes destinées aux adultes dépourvus de l'intruction élémentaire, l'enseignement comprend : la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul et les éléments du système métrique.

Dans les cours de répétition et de perfectionnement, l'enseignement porte sur les matières énumérées à l'art. 1er de la loi du 28 mars 1882.

Art. 7. — Pour être admis dans les cours d'adultes, les élèves doivent être âgés de treize ans au moins. Dans les centres importants, les élèves de treize à seize ans forment une classe distincte.

Décret du 18 janvier 1887. — Art. 99. — Dans les classes d'adultes ou d'apprentis, l'enseignement a un caractère pratique et plus spécialement approprié aux professions.

Art. 100. — Ne peuvent être admis à suivre les classes d'adultes que les enfants âgés d'au moins treize ans.

Art. 105. — Des décisions ministérielles détermineront les conditions d'organisation et de subvention des classes publiques d'adultes ou d'apprentis[1].

Nous sommes bien forcés de le reconnaître, ces indications si sages n'ont pas été suivies, et les cours d'adultes qui subsistent encore ne sont, comme par le passé et pour la très grande majorité, en dehors des villes, que des classes destinées aux illettrés. Il n'a pas été fait de tentative sérieuse d'organisation des cours de perfectionnement, du moins dans les communes rurales, c'est-à-dire là où ils rendraient les plus grands services.

Cela tient à ce que les instituteurs se sont trop défiés de leurs propres forces, ou à ce qu'ils n'ont pas eu une foi assez grande dans l'utilité et l'efficacité de la réforme. Il est évident que la tâche nouvelle à laquelle on les conviait devait être autrement délicate que par le passé et qu'ils devaient s'attendre, dans les commencements, à se heurter à plus d'une difficulté sérieuse; il est évident aussi qu'ils devaient prévoir l'indifférence d'un grand nombre, sinon l'hostilité de quelques-uns. Mais il nous semble que, loin de les porter à s'abstenir, ces difficultés mêmes étaient bien faites pour les inciter à agir. Ils auraient dû se souvenir que plus les débuts d'une institution sont pénibles, plus elle est de nature à tenter le courage des hommes de cœur et de dévouement, et que le succès est toujours assuré aux efforts persévérants. N'ont-il pas l'exemple bien probant des professeurs d'agriculture? Que d'obstacles ceux-ci n'ont-ils pas rencontrés au début de leur mission? Avec une patience et une conviction vraiment admirables, ils sont demeurés résolus, parcourant les villages, prêchant la bonne parole, et ils ont vaincu. Les auditeurs sont venus chaque fois plus nombreux, plus attentifs, moins incrédules et, à la fin, tout à fait persuadés qu'il y avait profit à écouter et à suivre les conseils de ceux à qui, peu de temps auparavant, ils déniaient toute autorité, voire même toute capacité professionnelle.

Qu'il me soit permis, à ce propos, de rappeler deux souvenirs personnels, déjà fort lointains, mais qui prouveront précisément la possibilité de la réforme et montreront qu'en la voulant très complète je n'ai pas du moins méconnu le sage conseil du poète :

Le temps n'épargne pas ce qu'on a fait sans lui.

Le premier de ces souvenirs remonte à l'hiver de l'année scolaire 1876-1877, alors que j'étais inspecteur à Puget-Théniers, c'est-à-dire

1. Ces décisions n'ont pas encore paru. C'est même en grande partie pour cette raison et avec le désir de provoquer l'expression des opinions que nous nous sommes décidé à écrire cet article.



dans un des arrondissements les plus pauvres et à peine encore français, du moins par le langage.

J'avais plus d'une fois été frappé, et dans des milieux fort différents, de la banalité des cours d'adultes, de l'ennui qui était marqué sur le visage des auditeurs, de la somnolence qui les gagnait tous très rapidement malgré le zèle des maîtres, ainsi que de leur peu d'assiduité et de la faiblesse des résultats obtenus, et j'avais résolu de tenter moi-même une expérience. L'occasion se présenta bientôt.

Me trouvant en plein hiver, un jour de neige, en tournée d'inspection dans une commune de 401 habitants, pour ainsi dire perdue au milieu de la montagne, je devais y passer la nuit. J'avertis l'instituteur, homme fort dévoué et très estimé dans le village, que je me proposais, non seulement d'assister le soir au cours d'adultes, mais encore de le faire; il voudrait bien pour une fois me laisser la parole et descendre au rôle d'auditeur. — « Mais, monsieur l'inspecteur, me dit-il, aujourd'hui *on tue le cochon* et c'est jour de fête; il ne viendra assurément personne. — Eh bien! répondis-je, cela ne fait rien; prévenez les auditeurs habituels — et la chose était aisée, les hameaux de la montagne étant très groupés — qu'il y aura néanmoins cours ce soir, et que je le ferai moi-même; ajoutez que tout le monde peut venir, hommes et femmes (je demande bien pardon d'avoir ainsi donné moi-même le fâcheux exemple d'une infraction au règlement; mais on ne fait pas tous les jours des expériences de cette sorte), qu'ils soient inscrits ou non. » A huit heures, heure convenue, je me rendis à l'école, un peu anxieux je dois l'avouer. Quelle ne fut pas ma surprise et ma satisfaction de voir réunies une quarantaine de personnes, dont un tiers de femmes environ. Après les avoir remerciées de leur empressement à répondre à mon appel et les avoir félicitées de la bonne volonté dont elles faisaient preuve, je me mis à les entretenir de différents sujets que je savais devoir les intéresser et parmi lesquels, si j'ai bon souvenir, le fameux cochon joua un rôle important; il le fallait bien; ce fut même, du moins je l'ai toujours pensé, un de mes grands moyens de séduction. Je réussis probablement à captiver complètement leur attention puisque, je me le rappelle fort bien, ayant proposé vers neuf heures de lever la séance, car je ne voulais pas, disais-je, les priver absolument d'une soirée qui était, selon leurs habitudes, consacrée au plaisir, mes auditeurs insistèrent pour que je voulusse bien continuer encore; tant et si bien, qu'à dix heures je réclamais la permission d'aller me coucher, devant partir de très bonne heure le lendemain matin. J'avais, je vous l'assure, passé une excellente soirée et j'avais certainement été aussi intéressé que mon auditoire, sinon plus.

Mais, me dira-t-on, vous étiez l'inspecteur, et c'est pour vous que l'on était venu. Je conviens que l'instituteur n'aurait pas eu, un tel jour, aussi nombreuse assistance, et je pense que, dans des circonstances semblables, il eût fait sagement de ne pas ouvrir son école.

Cependant, si on était venu pour moi, ce n'est pas pour moi que l'on était resté, ni par pure déférence que l'on avait insisté pour prolonger la causerie. Et il est bien certain, par contre, que si j'avais parlé à ces braves gens des règles des participes passés et de la théorie des fractions dont ils ne se souciaient guère, ou bien encore si je leur avais proposé de les faire lire ou de leur faire une dictée, dont cependant ils auraient pu tirer profit, ils n'auraient pas tardé à me fausser compagnie et à filer à l'anglaise. Tandis que leur ayant parlé de choses nouvelles pour eux, dans un langage bien à leur portée, non seulement ils m'avaient accepté, mais ils m'avaient encore retenu.

Je n'ai pu renouveler cet essai, ni le recommander à la méditation des instituteurs, ayant peu de temps après quitté l'arrondissement. Puis vint le 16 mai, et ce n'est pas alors de modifications à apporter aux cours d'adultes que je pus m'occuper; il y avait assez de besogne à défendre les instituteurs.

Deux ans après, lorsque la quiétude fut revenue dans les esprits, je pus, dans un autre département, reprendre mon idée et l'appliquer. C'est le second de mes souvenirs.

J'étais alors inspecteur à Carcassonne. Nous venions d'y créer, avec beaucoup de succès, la première école laïque de garçons, et je voulus profiter de la faveur dont le public l'entourait pour créer aussi des cours d'adultes qui n'avaient jamais existé. La municipalité fit connaître, par la voie des affiches, l'organisation que nous avions arrêtée de concert. Nous avions prévu des classes pour les illettrés, des cours de revision et de perfectionnement comprenant toutes les matières du programme des écoles primaires, puis des cours particuliers pour les jeunes gens employés dans le commerce (géographie commerciale, tenue des livres, etc.), des cours pour les ouvriers en bâtiment (coupe et assemblage des pierres et des charpentes, dessin, calcul pratique des surfaces et des volumes, etc.), enfin des cours spéciaux de sciences et des lectures faites par le maître sur des sujets variés et se rapportant spécialement aux événements les plus récents de la vie publique. Plus de 400 auditeurs se firent inscrire et suivirent les cours avec une régularité qu'expliquent le zèle et l'intelligence du directeur de cette importante école. Or, sur ce nombre considérable d'auditeurs, 150 seulement environ étaient illettrés. Si nous nous étions bornés aux cours primaires proprement dits, nous n'aurions donc pas répondu aux besoins de la majorité et notre tentative aurait certainement échoué dans un bref délai.

On m'objectera peut-être qu'il s'agissait d'une grande ville. Je répondrai qu'il reste l'expérience première pour les communes rurales; et je prie qu'on n'oublie pas l'exemple des conférences d'agriculture dont je rappelais tout à l'heure les succès. Sachons intéresser notre auditoire, et nous ne manquerons jamais de le retenir; tout le secret est là.

En somme, — et il n'est que juste de reconnaître une fois de plus la profondeur de vues du député philosophe, — c'est encore dans Condorcet qu'il nous faut chercher le principe même de l'institution des cours d'adultes, du moins tels que je les comprends. Nous y trouverons, indiquée un siècle d'avance, l'orientation qui leur convient le mieux.

« ... Nous avons observé enfin, dit-il, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles; qu'elle devait embrasser tous les âges; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages.

» Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : La loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de de la société.

» ... Chaque dimanche, l'instituteur ouvrira une conférence publique, à laquelle assisteront les citoyens de tous les âges : nous avons vu dans cette institution un moyen de donner aux jeunes gens celles des connaissances nécessaires qui n'ont pu cependant faire partie de leur première éducation. On y développera les principes et les règles de la morale avec plus d'étendue, ainsi que cette partie des lois nationales dont l'ignorance empêcherait un citoyen de connaître ses droits et de les exercer.

» ... Les instituteurs [des écoles secondaires] donneront [aussi] des conférences hebdomadaires, ouvertes à tous les citoyens.

» ... Les conférences hebdomadaires proposées pour ces deux premiers degrés ne doivent pas être regardées comme un faible moyen d'instruction. Quarante ou cinquante leçons par année peuvent renfermer une grande étendue de connaissances, dont les plus importantes répétées chaque année, d'autres tous les deux ans, finiront par être entièrement comprises, retenues, par ne pouvoir plus être oubliées. En même temps une autre portion de cet enseignement se renouvellera continuellement, parce qu'elle aura pour objet soit des procédés nouveaux d'agriculture ou d'arts mécaniques, des observations, des remarques nouvelles, soit l'exposition des lois générales à mesure qu'elles seront promulguées, le développement des opérations du gouvernement lorsqu'elles seront d'un intérêt universel. Elle sou-

tiendra la curiosité, augmentera l'intérêt de ces leçons, entretiendra l'esprit public et le goût de l'occupation.

» Qu'on ne craigne pas que la gravité de ces instructions en écarte le peuple. Pour l'homme occupé de travaux corporels, le repos seul est un plaisir, et une légère contention d'esprit, un véritable délassement : c'est pour lui ce qu'est le mouvement du corps pour le savant livré à des études sédentaires, un moyen de ne pas laisser engourdir celles de ses facultés que ses occupations habituelles n'exercent pas assez.

» L'homme des campagnes, l'artisan des villes, ne dédaignera point des connaissances dont il aura une fois connu les avantages par son expérience ou celle de ses voisins. Si la seule curiosité l'attire d'abord, bientôt l'intérêt le retiendra. La frivolité, le dégoût des choses sérieuses, le dédain pour ce qui n'est qu'utile, ne sont pas les vices des hommes pauvres; et cette prétendue stupidité, née de l'asservissement et de l'humiliation, disparaîtra bientôt, lorsque des hommes libres trouveront auprès d'eux les moyens de briser la dernière et la plus honteuse de leurs chaînes.

» En général, la portion pauvre de la société a moins des vices que des habitudes grossières et funestes à ceux qui les contractent. Une des premières causes de ces habitudes vient du besoin d'échapper à l'ennui dans les moments de repos, et de ne pouvoir y échapper que par des sensations et non par des idées. De là vient chez presque tous les peuples l'usage immodéré de boissons ou de drogues enivrantes, remplacé, chez d'autres, par le jeu ou par les habitudes énervantes d'une fausse volupté. A peine trouvera-t-on une seule nation sédentaire, chez laquelle il ne règne pas une coutume plus ou moins mauvaise, née de ce besoin de sensations répétées.

» Si, au contraire, une instruction suffisante permet au peuple d'opposer la curiosité à l'ennui, ces habitudes doivent naturellement disparaître, et avec elles l'abrutissement ou la grossièreté qui en sont la suite.

» Ainsi, l'instruction est encore, sous ce point de vue, la sauvegarde la plus sûre des mœurs du peuple. »

EXTRAIT DU PROJET DE DÉCRET

« *Titre II. — Ecoles primaires.*

» Art. VII. — Tous les dimanches, l'instituteur donnera une instruction publique, à laquelle les citoyens de tout âge, et surtout les jeunes gens qui n'ont pas encore prêté le serment civique, seront invités d'assister.

» Ces instructions auront pour objet :

» 1° De rappeler les connaissances acquises dans les écoles;

» 2° De développer les principes de la morale et du droit naturel;

» 3° D'enseigner la constitution et les lois dont la connaissance est nécessaire à tous les citoyens, et en particulier celles qui seront utiles aux jurés, juges de paix, officiers municipaux; d'annoncer et d'expliquer les lois nouvelles qu'il leur est important de connaître;

» 4° De donner des connaissances sur la culture et les arts, d'après les découvertes nouvelles.

» *Titre III. — Ecoles secondaires.*

» ART. 7. — Les instituteurs des écoles secondaires donneront aussi, tous les dimanches, des instructions auxquelles tous les citoyens pourront assister [1]. »

Profondément convaincu que les difficultés et les défiances que l'on pourra rencontrer ne tarderont pas à disparaître devant les résultats qu'ils sont appelés à produire, je souhaite que dans le plus prochain avenir tous les cours d'adultes soient organisés dans cet esprit si large, si bienfaisant et si pratique, et qu'une réglementation précise, bien que laissant place à toute adaptation locale, vienne indiquer vers quelle orientation il convient désormais de les diriger.

Les cours, qu'ils s'adressent à des auditeurs hommes ou à des auditeurs femmes, devraient donc comprendre *nécessairement* des conférences, de nature et de durée essentiellement variables, selon les milieux et les temps ; le programme de ces conférences devrait avoir reçu au préalable l'approbation du Conseil départemental. Dans certaines circonstances et spécialement au début de la réforme, afin d'en bien marquer l'esprit et la méthode, comme aussi dans l'intention d'alléger un peu la tâche assez lourde qui incomberait de ce fait aux inspecteurs, il pourrait être fait appel au concours du personnel enseignant des écoles normales qui, moyennant une légère indemnité de déplacement prélevée sur les fonds généraux affectés à l'encouragement des conférences, feraient, en vue de l'éducation générale des citoyens, ce que les professeurs d'agriculture font pour l'éducation particulière des cultivateurs.

On dira peut-être que les instituteurs ne sont pas préparés à cette délicate mission, qu'ils pourront compromettre leur autorité dans les communes en traitant de questions de cette nature, qu'ils ne sont pas des orateurs et que leurs occupations sont déjà fort absorbantes.

Je répondrai que la très grande majorité des instituteurs actuellement en exercice sont sortis des écoles normales et que tous, même les non normaliens, ont une instruction suffisante pour pouvoir, avec un

1. Extrait du Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique, les 20 et 21 avril 1792 ; texte de l'édition de 1793, réimprimée par ordre de la Convention.

peu de préparation, intéresser leur auditoire; que l'autorité d'un maître s'accroît d'autant plus que son enseignement s'élève davantage; que tout dernièrement, lors de la célébration du centenaire de la Révolution française, le 14 juillet 1889, un très grand nombre ont fait des conférences sur cet important événement et que pas un n'a mérité d'être blâmé; qu'enfin il n'est pas besoin d'être orateur pour se faire comprendre, qu'une science de bon aloi et une conviction sincère suffisent. Quand à leur dévouement, je suis bien assuré qu'il ne fera pas défaut : lorsqu'on aura fait appel à leur bonne volonté, lorsqu'on leur aura fait apercevoir les services que l'on attend d'eux en vue d'élever le niveau moral de la nation, — car c'est bien là le but à proposer à leurs efforts et à leur patriotisme, — comme toujours on les trouvera prêts à monter résolument sur la brèche, à payer de leur personne sans compter, plus soucieux du bien qu'ils pourront faire que des bénéfices à réaliser.

C. Naudy,
Directeur d'école normale.

Nota. — Cet article était terminé lorsque j'ai appris par une note de la *Revue pédagogique* (numéro de février 1892) que des conférences, faites dans l'esprit que je recommande, avaient parfaitement réussi dans le département de la Seine-Inférieure. Je suis heureux de cette coïncidence qui prouve, mieux que tous les raisonnements, comment la chose est possible. Je ne pouvais souhaiter un meilleur témoignage.

UNE PETITE GALERIE DE L'HISTOIRE DE L'ART

A L'ÉCOLE NORMALE

L'article publié par la *Revue pédagogique* au mois d'août 1891 n'est pas resté sans écho. Parmi les lettres qu'il nous a values et dont la plupart avaient pour objet de demander des renseignements, nous avons remarqué particulièrement celle d'une directrice d'école normale qui vient, dit-elle, de réaliser un de ses rêves en établissant, avec les ressources très modiques dont le ministère lui a permis de disposer, une sorte de petite galerie de l'histoire de l'art à l'usage des élèves de l'école normale. Cette directrice, après avoir soumis son plan et sa liste d'achats projetés au recteur et à l'inspecteur du dessin de la région, s'est mise en devoir de passer à l'exécution. C'est pour aider, le cas échéant, ses collègues par des renseignements tout pratiques qu'elle veut bien nous communiquer la liste ci-jointe, qui rectifie sur quelques points et complète sur d'autres les indications déjà données dans l'article précité de la *Revue pédagogique*.

Nous sommes d'autant plus heureux de reproduire cet utile et intéressant travail qu'il a eu le mérite de devancer les appels que la nouvelle commission récemment instituée au ministère ne manquera pas d'adresser à tous les chefs d'établissement désireux de seconder la propagation des notions élémentaires d'éducation artistique.

(Voir le tableau ci-contre.)

Nota. — Dans la colonne « Provenance » du tableau ci-contre, les mots *Collection spéciale (Coll. spéc.)* désignent une collection de photographies éditée par la maison Giraudon, de Paris, et concernant spécialement l'enseignement de l'histoire de l'art et de la civilisation dans les établissements d'enseignement primaire supérieur et secondaire; les mots *Revue pédagogique (Rev. péd.)* signifient que les photographies accompagnées de cette mention sont indiquées dans le catalogue publié par la *Revue pédagogique* en août 1891; le mot *Chalcographie (Chalcogr.)* désigne la chalcographie du Louvre, ou collection de gravures éditées par le musée du Louvre.

Liste des photographies et gravures à acquérir par l'école normale d'institutrices de X.

ÉPOQUES	SÉRIES	N°s	PROVENANCE	AUTEURS	SUJETS	PRIX
Art assyrien	Sculpt.	20	Coll.spéc.		Sargon et son vizir (Louvre).	1 25
Art persan	Architect.	6	Id.	Restaur. Dieulafoy.	La salle du trône de Darius (Id.).	1 25
Id.	Sculpt.	13	Id.	Id.	Frise des archers (Id.).	1 25
Art égyptien	Architect.		Rev. péd.		Sphinx et pyramides.	2 »
Id.	Sculpt.	8	Coll.spéc.		Khâfri, statue assise (Louvre).	1 25
Art grec	Architect.	9	Id.		Le Parthénon, vue générale.	2 »
Id.	Id.	13	Id.		L'Erechthéion.	2 »
Id.	Id.	14	Id.		Le temple de Jupiter Olympien.	2 »
Id.	Sculpt.	37	Id.		Athéna, Phidias (Athènes).	1 50
Id.	Id.	41	Id.		Niké attachant sa sandale, Victoire aptère.	1 50
Id.	Id.	45	Id.		Niobé et sa fille.	1 25
Id.	Id.	47	Id.		Victoire de Samothrace.	1 25
Id.	Id.		Rev. péd.		Frise du Parthénon (détail, chacun 3 francs).	7 50
Art romain	Architect.	22	Coll.spéc.		L'arc de Constantin.	1 25
Id.	Id.	24	Id.		Le temple de la Sybille.	1 25
Id.	Id.		Rev. péd.		Le Colisée.	1 25
Id.	Sculpt.	56	Coll.spéc.		Portrait dit de Jules César.	1 25
Id.	Id.	61	Id.		Jupiter Olympien.	1 25
Art byzantin	Architect.	27	Id.		Intérieur de la mosquée de Sainte-Sophie.	2 »
Id.	Id.		Rev. péd.		Intérieur de Saint-Marc.	1 25
Id.	Sculpt.	63	Coll.spéc.		Le Christ, Romain et Eudoxie, ivoire du Cabinet des médailles.	1 25
Art musulman	Architect.	30	Id.		Grenade, Alhambra, Cour des lions.	2 »
Id.	Id.		Rev. péd.		Porte de la Victoire au Caire.	2 »
Art roman	Architect.	34	Coll.spéc.		Notre-Dame la Grande.	1 50
Id.	Id.		Rev. péd.		Promenoir de l'abbaye de Montmajour.	2 »
Id.	Id.		Id.		Portail de l'église d'Aulnay.	2 »
Id.	Id.		Rev. péd.		Abbaye de Fontfroide.	2 »
Id.	Sculpt.	66	Coll.spéc.		Statues du portail royal, cathédrale de Chartres.	1 50
Art goth., 13e s.	Architect.	39	Id.		La cathédrale de Chartres.	1 50
Id., 14e s.	Id.	41	Rev. péd.		Cité de Carcassonne.	1 50
Id.	Id.		Id.		Cloître du Mont Saint-Michel.	1 50
Id.	Id.		Id.		Promenoir de l'abbaye de Tréguier.	2 »
Id.	Id.		Id.		Tympan de la cathédrale de Bourges.	2 »
Id.	Id.		Id.		Tombeau de Marguerite de Bourgogne (Bourg).	2 »

ÉPOQUES	SÉRIES	N°s	PROVENANCE	AUTEURS	SUJET	PRIX
Art goth., 14e s.	Sculpt.		Id.		Figures de la cathédrade de Reims.	2 »
Id.	Id.	69	Coll. spéc.		Vierge de Notre-Dame.	1 25
Renaiss. ital.	Architect.		Rev. péd.		Palais ducal de Venise, extérieur.	1 25
Id.	Id.		Id.		Palais ducal de Venise, escalier des Géants.	1 25
Id.	Sculpt.	71	Coll. spéc.	Orcagna.	Mariage de la Vierge (bas-relief du musée de Florence).	1 25
Id.	Id.	73	Id.	Benv. Cellini.	Persée (musée de Florence).	1 25
Id.	Id.	76	Id.	Ghiberti.	Porte du baptistère (Florence).	1 25
Id.	Id.		Rev. péd.		Statue de la foi (Saint-Pierre de Rome	1 50
Id.	Id.	77	Coll. spéc.	Luca della Robbia.	Enfants chantant.	1 25
Id.	Id.	79	Id.	Michel-Ange.	Moïse (Rome).	1 25
Id.	Id.	80	Id.	Id.	Pietà (Id.).	1 25
Primitifs	Peinture.	13	Id.	Cimabué.	Vierge et enfants (Florence).	1 25
Id.	Id.	16	Id.	Orcagna.	Le Paradis (Id.).	1 25
Id.	Id.	17	Id.	Gentile de Fabriano.	Adoration des bergers (Id.).	1 50
Id.	Id.		Rev. péd.	Giotto.	La présentation au temple.	1 25
Id.	Id.		Id.	Fra Angelico.	Le Calvaire.	1 25
Id.	Id.		Id.	Lippo.	Annonciation.	1 50
Id.	Id.		Id.	B. Gozzoli.	Le voyage des Mages.	1 50
Id.	Id.		Id.	Botticelli.	La Primavera.	1 50
Renaiss. ital.	Id.	34	Coll. spéc.	Pérugin.	La Crucifixion (Florence).	1 25
Id.	Id.	41	Id.	Michel-Ange.	Le Jugement dernier (Rome).	1 25
Id.	Id.	45	Id.	Raphaël.	Dispute du Saint-Sacrement (Id.).	1 25
Id.	Id.	46	Id.	Id.	Mariage de la Vierge (Milan).	1 25
Id.	Id.	35	Chalcogr.	Id.	Le Christ mort appuyé sur les genoux de la Vierge.	5 »
Id.	Id.	172	Id.	Le Dominiquin.	Paysage.	0 50
Id.	Id.	192	Chalcogr.	Léonard de Vinci.	La Cène.	0 50
Id.	Id.	47	Coll. spéc.	André del Sarte.	Sainte-Famille (Florence).	1 50
Id.	Id.	48	Id.	Corrège.	Madone (Id.).	1 50
Id.	Id.	51	Id.	Véronèse.	Les noces de Cana (Louvre).	1 »
Renaiss. franç.	Architect.	48	Id.		Le château de Blois (Escalier François Ier).	1 50
Id.	Id.	50	Id.		Le portail de Jean Goujon, au Louvre.	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.		Château de Chambord, vue extérieure.	1 50
Id.	Id.		Id.		Salle du château de Fontainebleau.	1 50
XVIIe siècle	Id.	53	Coll. spéc.		Château de Versailles (chapelle extérieure).	1 »

ÉPOQUES	SÉRIES	N°s	PROVENANCE	AUTEURS	SUJET	PRIX
XVIe siècle.	Sculpt.	84	Coll.spéc.	Jean Cousin.	Portrait de Philippe de Chabot (Louvre).	1 25
Id.	Id.	85	Id.	Jean Goujon.	Diane à la Biche.	1 25
Id.	Id.	87	Id.	Germain Pilon.	Les trois vertus théologales (Louvre).	1 25
Id.	Id.		Rev. péd.	Coysevox.	La Dordogne.	1 50
Id.	Id.		Id.	Puget.	Cariatides de Toulon.	1 50
XVIIIe siècle	Id.	93	Coll.spéc.	Coustou.	Statue de Louis XV.	1 25
Id.	Id.	95	Id.	Houdon.	Voltaire, buste (Louvre).	1 25
Id.	Peinture	79	Id.	Clouet.	Portrait de François Ier (Louvre).	1 »
Id.	Id.	80	Id.	Poussin.	Les bergers d'Arcadie (Id.).	1 »
Id.	Id.	73	Chalcogr.	Claude Lorrain.	Paysage orné d'arbres et de fabriques (Id.).	2 »
Id.	Id.	83	Coll.spéc.	Le Sueur.	Saint-Paul à Ephèse (Id.).	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Rigaud.	Portrait de Bossuet (Id.).	1 »
Id.	Id.	87	Coll.spéc.	Watteau.	Départ pour Cythère (Id.).	1 »
Id.	Id.	807	Chalcogr.	Nattier.	Portrait de Rubens.	2 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Boucher.	Les forges de Vulcain (Louvre).	1 »
Id.	Id.	89	Coll.spéc.	Chardin.	La cuisinière (Id.).	1 »
Id.	Id.	90	Id.	Fragonard.	Le buveur (Id.).	1 »
Id.	Id.	92	Id.	Greuze.	L'accordée de village (Id.).	1 »
Id.	Id.	93	Id.	David.	Le couronnement de Joséphine (Id.).	1 »
Époq. moderne	Architect.	58	Id.	Ch. Garnier.	L'opéra.	1 »
Id.	Sculpt.	97	Id.	Rude.	Le Chant du départ (arc de triomphe de l'Etoile).	1 25
Id.	Id.	99	Id.	Carpeaux.	Fontaine de l'Observatoire.	1 25
Id.	Id.	1166	Chalcogr.	Chapu.	La Jeunesse (tombeau d'Henri Regnault).	6 »
Id.	Id.	1725	Id.	Mercié.	Gloria victis.	6 »
Id.	Peinture		Rev. péd.	Prud'hon.	La justice et la vengeance divine poursuivant le crime (Louv.).	1 »
Id.	Id.		Id.	Ingres.	L'apothéose d'Homère (Id.).	1 »
Id.	Id.	99	Coll.spéc.	Corot.	Matinée (Id.).	1 »
Id.	Id.	100	Id.	Delacroix.	Entrée des Croisés à Constantinople (Id.).	1 »
Id.	Id.	302	Id.	Rosa Bonheur.	Labourage. (Luxembourg).	1 »
Id.	Id.	1574	Chalcogr.	Millet.	Les glaneuses (Louvre).	1 »
Id.	Id.	385	Coll.spéc.	J.-P. Laurens.	L'interdit (Luxembourg).	1 »
Id.	Id.	278	Id.	Bastien-Lepage.	Les foins (Luxembourg).	1 »
Id.	Id.			Bonnat.	M. Thiers.	1 »

ÉPOQUES	SÉRIES	Nos	PROVENANCE	AUTEURS	SUJET	PRIX
					PEINTURES ETRANGÈRES	
École allem.	Peinture	53	Coll.spéc.	Albert Dürer.	Adoration des rois (Florence).	1 50
Id.	Id.	54	Id.	Cranach.	Les électeurs de Saxe (Id.).	1 50
École flamande	Id.	59	Id.	Van Eyck.	L'homme à l'œillet (Berlin).	2 50
Id.	Id.	62	Id.	Quentin Matsis.	Tête de Christ (Louvre).	1 »
Id.	Id.	63	Id.	Rubens.	Henri IV part pour la guerre d'Allemagne (Id.).	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Id.	La famille de Rubens (Id.).	1 »
Id.	Id.	64	Coll.spéc.	Téniers.	Fête champêtre (Id.).	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Van Dyck.	Portrait de Charles Ier (Id.).	1 »
Id.	Id.	57	Chalcogr.	Breughel.	Un pont de bois sur une rivière (Id.).	1 50
Id.	Id.	63	Id.	Van der Neer.	Paysage (Id.).	3 »
École holland.	Id.	69	Coll.spéc.	Rembrandt.	Les pélerins d'Emmaüs (Id.).	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Id.	Portrait (Id.).	1 »
Id.	Id.	71	Coll.spéc.	Terburg.	Le concert (Id.).	1 »
Id.	Id.	72	Id.	Van Ostade.	La halte (Id.).	1 »
Id.	Id.	73	Id.	Paul Potter.	Paturage (Id.).	1 »
Id.	Id.	70	Chalcogr.	Ruysdael.	Un moulin à eau (Id.).	1 25
Id.	Id.	848	Id.	Id.	Le buisson (Id.).	5 »
École espag.	Id.	75	Coll spéc.	Ribera.	Mise au tombeau (Id.).	1 »
Id.	Id.		Rev. péd.	Vélasquez.	L'infante Marguerite (Id.).	1 »
Id.	Id.	78	Coll.spéc.	Murillo.	L'Immaculée Conception (Id.).	1 »

RÉCAPITULATION
- 111 photographies, collées et satinées . . . Fr. 194 40
- 12 gravures 31 25

TOTAL. . Fr. 225 65

RENSEIGNEMENTS DIVERS

Toutes les photographies ont été fournies par la maison Giraudon, 15, rue Bonaparte, Paris, qui a la spécialité des documents relatifs à l'histoire de l'art.

Les prix indiqués dans le détail de la liste ci-dessus sont ceux des photographies non collées. La maison Giraudon se charge du collage sur bristol bleuté, au prix de 0 fr. 40 l'épreuve.

Les gravures ont été fournies par la Chalcographie du Louvre, dont le catalogue se vend au musée du Louvre (2 francs). Les établissements de l'État bénéficient d'une remise de 25 p. 100 sur les prix indiqués dans ce catalogue.

L'encadrement (une baguette de bois ciré et un verre) revient pour les gravures au prix moyen de 3 francs; pour les photographies, à 2 francs.

Nota. — La maison Micusement, désignée par la *Revue pédagogique* (numéro d'août 1891) comme ayant fourni une partie des photographies achetées par le lycée du Havre, a cessé ses affaires en janvier dernier.

LIVRES A CONSULTER

Précis d'histoire de l'art, par M. Bayet, recteur de l'académie de Lille. Imprimeries réunies, 7, rue Saint-Benoît, 1 vol. broché, 3 fr. 50.

La plupart des volumes de la *Bibliothèque de l'enseignement des beaux-arts*. Librairie ci-dessus.

L'Art, par E. Pécaut et Ch. Baude. Larousse, éditeur, 1 vol. broché, 2 francs.

Conférence sur l'histoire de l'art et de l'ornement, par M. Edmond Guillaume (Fascicule n° 13 du Musée pédagogique).

Histoire de la civilisation en France, par M. A. Rambaud. Colin, éditeur, 3 vol., 13 francs.

Revue des Deux Mondes du 1er février 1892, article de M. Perrot sur le sol et le climat de la Grèce, leurs rapports avec le caractère de sa civilisation et de son art.

A PROPOS DES DISTRIBUTIONS DE PRIX

[Nous avons reçu de Mlle Antonine de Gérando, directrice de l'école supérieure de jeunes filles de Kolosvár (Hongrie), la communication que nous publions ci-dessous. Nos lecteurs verront avec plaisir l'intérêt que porte à nos écoles la petite-fille du philosophe qui fut, en 1815, on ne l'a pas oublié, l'un des principaux fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire. — *La Rédaction.*]

En lisant dans la *Revue pédagogique* du mois de janvier 1892 l'article intitulé : *Les distributions de prix*, j'ai pensé qu'il ne serait pas totalement dépourvu d'intérêt, même pour des lecteurs français, de savoir ce qu'on pense *des prix* en général dans d'autres pays, et ce qui se pratique à cet égard en Hongrie, par exemple.

Ayant été élevée en France, et ayant même commencé la carrière de l'enseignement en France, étant restée sous beaucoup de rapports Française de cœur, j'ai toujours tâché, depuis que je suis directrice d'une école supérieure de jeunes filles à Kolosvár (c'est-à-dire depuis douze ans), de combattre l'influence allemande, qui nous envahit par tous les pores, et que je trouve désastreuse, dissolvante pour les Hongrois, et de répandre, à sa place, les idées françaises, toutes les idées généreuses et fécondes que je crois nécessaires et utiles au développement intellectuel de ce pays.

Mais j'avoue que mon expérience personnelle m'a toujours rendue hostile aux prix, et je me suis bien gardée de faire cette innovation à notre école de Kolosvár. En Hongrie, il n'y a en général ni prix, ni distribution de prix, et en réalité cela n'empêche aucunement les bons travailleurs de vouloir être les premiers dans leurs classes, et surtout de mériter des *parfaitement* dons toutes les branches d'étude. Dans les écoles de filles en particulier, il y a des élèves dont on doit sérieusement modérer le zèle, si on ne veut pas les voir tomber malades. Elles voudraient parfois passer des nuits à travailler. Même cette chasse aux bonnes notes, cette course aux *parfaitement*, je la trouve, pour ma part, désastreuse, car elle développe aussi outre mesure l'amour-propre,

et fait placer le succès au-dessus de l'amour de l'étude. Mais au moins il n'y a pas de rivalité, car toutes les élèves peuvent avoir des *parfaitement* si elles le méritent, et la rivalité entre élèves est peut-être une des choses les plus hideuses et les plus contre-nature qu'on puisse imaginer. Si nous voulons qu'un jour, pour les générations futures, la *lutte pour la vie* soit remplacée chez l'homme, cet être intelligent, par l'*harmonie pour la vie*, il ne faut pas semer artificiellement dans le cœur des enfants les germes de l'envie et des rivalités mesquines.

M. Petit de Julleville a beau prétendre que le travail n'est pas une nécessité de l'instinct, mais un triomphe de la volonté, il est heureusement démenti par les tout petits enfants, qui, par instinct, ne font que questionner dès qu'ils commencent à parler, et prouvent par là que le désir de savoir, la passion de la recherche de la vérité, est un instinct naturel de l'être humain. Exercer ses facultés, agrandir ses connaissances, est un bonheur, quoi qu'on en dise. Si on en a fait, au moyen âge, une corvée si aride, c'est qu'on avait enfermé tout le savoir humain dans des formules, dans des règles, dans des définitions sans fin, et qu'on avait oublié que rien ne s'octroie en ce monde, tout se gagne.

Encore maintenant nous avons le tort, au dix-neuvième siècle, de *trop* enseigner à nos élèves, de vouloir leur infuser en quelques années, par un tour de force inouï, tout le bagage des connaissances dont ils pourront avoir besoin dans le cours de toute leur vie. Nous voulons en faire des génies universels. Ce qui est impossible avec l'étendue qu'ont prise aujourd'hui toutes les branches du savoir humain.

Au contraire, nous devrions choisir avec art et — comment dirai-je, je ne trouve pas d'autre mot — oui, avec *amour*, ce qui dans chaque science éveille la pensée, ce qui éclaire l'ensemble, les points culminants d'où l'on découvre le véritable chemin; nous devrions nous borner à indiquer la route, à donner du courage à nos jeunes voyageurs; les mettre à même d'acquérir pendan toute leur vie, puis charger l'avenir du reste. Alors nous n'aurions pas besoin de moyens artificiels pour obtenir un travail exagéré, qui n'aboutit qu'à faire courber l'esprit sous le poids trop grand d'une foule de connaissances non digérées.

Mais de fait, même en l'état actuel des choses, il y a des pays

où les prix et les distributions de prix sont inconnus, et qui n'éprouvent pas le moindre besoin de les adopter.

En Hongrie, la distribution de prix est remplacée par une autre solennité : la séance de clôture de l'école pour l'année scolaire. Elèves et parents sont présents pour entendre le directeur faire l'histoire de l'année. On dit quelques mots des élèves morts pendant l'année, on loue la classe qui s'est distinguée comme classe, on donne des encouragements pour l'avenir, et l'on se sépare enchantés les uns des autres.

Il y a d'autres fêtes durant l'année, car les élèves des classes les plus avancées forment des sociétés de perfectionnement mutuel. Une ou deux fois par mois les élèves s'assemblent sous la surveillance d'un professeur; ils récitent des poésies, lisent des compositions, chantent des chœurs, jouent même des proverbes; là ils se jugent entre eux, et il leur est permis de se décerner eux-mêmes des primes, de proposer des prix; mais tout cela se fait entre eux, et c'est plutôt un jeu, où la rivalité ne dégénère jamais en sentiments envieux ou en haine, ce que j'ai malheureusement eu l'occasion de remarquer plus d'une fois chez des petites filles en France, surtout dans les villes de province. Il est vrai que voilà plus de vingt ans de cela, mais je crois qu'il en est toujours de même avec les natures encore peu élevées, et ces natures forment encore malheureusement la majorité dans nos civilisations.

Antonine de Gérando,
Directrice de l'école supérieure de jeunes filles de Kolosvár.

LES ECOLES DE SOURDS-MUETS ET D'AVEUGLES

EN ESPAGNE [1]

M. Claveau, inspecteur général honoraire des établissements de bienfaisance, dont la compétence en ce qui concerne l'enseignement des sourds-muets est très grande, a écrit ceci dans le Dictionnaire de pédagogie publié par M. Buisson : « L'honneur d'avoir créé cet enseignement (des sourds-muets) appartient incontestablement au bénédictin espagnol Dom Pedro Ponce de Léon, et, chose remarquable, les efforts de ce maître furent dirigés dans la voie où l'on devait, ce semble, redouter de rencontrer les obstacles les plus graves, l'enseignement de la parole ».

C'est au couvent des Bénédictins de San Salvador de Ana (Burgos) que Ponce de Léon (1520-1584), né à Valladolid, fit la connaissance de deux jeunes sourds-muets, les prit en pitié, et leur apprit à prononcer les mots écrits en caractères placés à côté des objets que ces mots désignaient. Il eut d'autres élèves qui, suivant un écrit de Ponce de Léon trouvé dans les archives du couvent, « conversaient, écrivaient, parlaient le latin, le grec et l'italien, et raisonnaient fort bien sur la physique et l'astronomie ».

C'est la méthode orale, appliquée en France, dès la fin du siècle dernier, par Jacob-Rodrigue Péreire, mais longtemps négligée pour la méthode des signes de l'abbé de l'Epée.

Il s'est créé en Espagne, à la suite de divers décrets, et entre autres de celui qui prescrivait un établissement pour les sourds-muets dans chaque district universitaire, un certain nombre d'écoles de sourds-muets, qui donnent aussi asile aux aveugles, pour lesquels les méthodes les plus récentes (méthode Braille, etc.) sont appliquées.

Ces deux espèces de déshérités sont dans les mêmes institutions, lesquelles ont une direction unique.

J'ignore quel est le nombre d'aveugles et de sourds-muets qui existent en Espagne. Mais la dernière statistique de l'instruction primaire (1885) donne les chiffres suivants en ce qui concerne ceux qui reçoivent l'instruction dans une l'école :

Sourds-muets : 1° de naissance, en 1880, 356 ; en 1885, 252 ; 2° par accidents ou infirmités : en 1880, 140 ; en 1885, 91.

---

1. Au cours d'une récente mission en Espagne, M. le Dr Delvaille a été à même d'observer l'organisation des écoles de sourds-muets et d'aveugles. Les pages ci-dessous sont extraites du rapport qu'il a adressé à ce sujet à M. le ministre de l'intérieur. — *La Rédaction.*



Quant aux aveugles, elle donne les chiffres suivants:

1° De naissance: 109 en 1880 et 87 en 1885.

2° Par accident ou infirmité : 195 en 1880 et 113 en 1885.

J'ai visité deux écoles de sourds-muets et aveugles: celle de Séville et celle de Barcelone.

Je ne dirai qu'un mot de la première. Fondée en 1873, définitivement installée en 1881, elle comptait, lorsque je l'ai visitée, 20 sourds-muets internes, 3 externes; 48 aveugles internes, 22 externes.

On enseigne aux sourds-muets les matières d'une école primaire forte de France, plus le dessin; on en fait des imprimeurs, des coiffeurs, des cordonniers.

Les aveugles reçoivent le même enseignement pédagogique, plus le latin et l'italien. On leur donne aussi des leçons de solfège, chant, piano, orgue, harmonium, instruments à cordes (guitare, mandoline). Ces derniers instruments sont enseignés au plus grand nombre des élèves; leur usage joint au chant constituant le gagne-pain de ces pauvres gens.

L'orgue est enseigné aux futurs organistes d'église.

Pour les filles aveugles on insiste sur le piano; pour les muettes, sur les ouvrages de main.

L'école de Barcelone, sur laquelle je m'étendrai plus longuement, est dirigée par M. Valls y Ronquillo, directeur du *Monitor de la Enseñanza*. Elle date de 1816 (Estrada, directeur, avec Simon, adjoint pour les sourdes-muettes). L'établissement déclina. En 1845 il ne comptait que 18 élèves; en 1855 on le transporta à l'école des aveugles, et à partir de ce moment les deux établissements eurent le même directeur.

L'école est un externat, ce qui est un inconvénient pour les élèves, qui ont besoin de faire quatre fois par jour le trajet de l'école, ou de trouver asile chez des amis aux heures des repas; pour les sourds-muets, que le contact trop fréquent avec les parents et le séjour trop court à l'école exposent à perdre l'habitude du langage oral, cet inconvénient est d'autant plus grand que les habitants de Barcelone parlent le catalan, et que c'est l'espagnol qu'on enseigne oralement à l'école.

L'école reçoit des élèves gratuitement; c'est la municipalité qui entretient l'école; on y admet même des enfants qui ne sont ni absolument sourds, ni tout à fait aveugles; ils participent aux exercices des autres; l'âge de l'admission est entre cinq et vingt-cinq ans, la durée des études est de dix ans.

Les élèves des autres provinces, qui n'ont pas les moyens d'être nourris par des amis ou des parents, sont hébergés par la maison de charité, qui en a huit ou dix d'une façon permanente.

L'instruction des sourds-muets des deux sexes consiste en un enseignement littéraire et professionnel. Les élèves apprennent la grammaire, l'écriture, la lecture, le dessin, les ouvrages de main. Pour le langage on a substitué aux signes, c'est-à-dire à la méthode mimique, la méthode orale qui consiste à faire émettre aux enfants

des sons que leurs interlocuteurs n'entendent pas plus qu'eux-mêmes, mais qu'ils comprennent au mouvement des lèvres du parlant[1].

A Barcelone, il est plus difficile de se servir uniquement de la méthode orale; il faut avoir recours à la méthode des signes, que connaissent surtout les parents; l'école, ai-je dit, est un externat, et les enfants, qui y viennent le matin à huit heures et demie, la quittent à onze heures et demie pour n'y revenir qu'à deux heures et demie ou trois heures et la quitter définitivement à cinq heures. La plus grande partie du temps scolaire se passe donc dans la famille, et, de plus, si les parents du sourd-muet usaient de la méthode orale, ce serait plutôt le catalan que l'enfant parlerait que le pur castillan.

Les aveugles sont logés dans la même école; et, comme elle est au centre de la ville, il vient de fort loin des élèves qui font quatre fois par jour un trajet de trois et quatre kilomètres. Quelles complications et quels dangers!

J'ai interrogé des aveugles sur l'histoire et sur la géographie; les deux sexes y sont également aptes, mais c'est surtout l'enseignement musical qui est ici en honneur chez les garçons. J'ai pu entendre un violoniste, un flûtiste, un guitariste, jouer avec une sûreté d'exécution et un goût remarquables.

La maison a du reste un orchestre qui va jouer dans certains établissements; les exécutants se partagent les honoraires que l'on donne à la troupe; le directeur-professeur touche le double des élèves.

Ce qui m'a frappé le plus dans cette institution, que dirige avec une grande science et un dévouement sans bornes M. F. Valls y Ronquillo, c'est un jeune sourd-muet d'une trentaine d'années, qui à cette infirmité congénitale joint une cécité acquise à l'âge de cinq ans, à la suite d'une ophtalmie négligée. Je le voyais circuler au milieu des sourds-muets, souriant et affable, tâtant leurs mains et causant ainsi avec ceux dont il ne pouvait voir les lèvres remuer. Je le croyais simplement aveugle, et je m'étonnais que ses camarades n'émissent aucun son pour se faire entendre de lui. Sa double infirmité m'expliqua cette conversation silencieuse, et dont l'aspect est émouvant.

On s'étonne qu'un être humain puisse vivre ainsi frappé, qu'il puisse conserver avec le monde des relations, en tirer profit et je dirai même satisfaction, si j'en juge par la face réjouie du disgracié.

Ce qui étonne davantage, c'est la science de ce maître et la patience qui a pu enseigner à Inocencio Juncar y Reyes (ainsi se nomme l'aveugle-sourd-muet), tout ce qu'il sait en matière d'instruction ordinaire et surtout en science morale.

Il est né sourd-muet à Nonaspe (province de Saragosse), le 28 décembre 1861. Orphelin de père, il fut placé par sa mère à la

1. Cette méthode a aussi été introduite officiellement en France en 1879.

Casa de Caridad, institution provinciale. Dès 1867, il suivit les cours de l'école des sourds-muets et devint aveugle à peu près à cette époque. Éloigné de l'école en 1868 par des abcès à la tête qui le débilitaient, il y revint en 1871, et depuis, il n'a cessé de la fréquenter.

Mais il fut pendant quelque temps un corps inerte et sans sensations, incapable d'ailleurs d'en exprimer aucune; son intelligence était un vrai chaos, son âme paraissait endormie.

C'est en face de cette nature exceptionnellement disgraciée que se révéla le zèle, la passion incomparable de son maître, M. Valls y Ronquillo, qui, au milieu des occupations que lui imposait sa fonction de directeur, sut trouver du temps pour réveiller l'âme et stimuler l'intelligence du jeune Inocencio. « A mesure, dit M. Valls, que son âme se développait, les effets s'en faisaient sentir sur son corps ; et maintenant l'animation et la joie peintes sur son visage, le sourire qui constamment se voit sur ses lèvres, ses yeux, qui bien qu'éteints semblent en contemplation active, ses gestes, sa démarche, l'attitude de son corps manifestent l'activité de son esprit. Cette intelligence, autrefois plongée dans le sommeil, ressuscite. »

L'isolement lui pèse. Avant d'entrer en classe, il recherche la société de ses camarades, surtout des sourds-muets; en classe, il est le premier au travail, il excite le zèle des paresseux, vient en aide aux ignorants, surtout en arithmétique.

Si on veut l'attaquer, il désarme son adversaire par un sourire, mais il sait aussi se défendre. Il a un tact si développé, aidé d'une mémoire si étonnante, qu'il lui suffit de toucher une partie du corps ou les vêtements d'une personne, pour la reconnaître en tout temps et se souvenir de son nom.

Le directeur me disait, à ce propos, qu'Inocencio m'ayant connu et touché, — il a même demandé si je comprenais l'espagnol, — me reconnaîtrait dans un an.

L'éducation de ce pauvre garçon a été relativement facile. Il connut d'abord par le toucher les objets les plus usuels : en même temps il apprenait l'alphabet manuel des sourds-muets, l'alphabet en relief des aveugles, et nommait ainsi peu à peu tout ce qu'il touchait.

Il en fut de même de l'arithmétique, de la géographie et de la géométrie. Quant aux choses morales, il les apprit en mettant ses mains au contact de celles du maître et en suivant la mimique de celui-ci.

Inocencio a souvent été l'objet d'une attention spéciale de la part de maîtres ou de fonctionnaires. En 1874, il y eut un examen public devant le maire de la ville et plusieurs conseillers municipaux et généraux. En 1877, à l'exposition de Barcelone, où avait été amené Inocencio, le roi Alphonse XII le vit, le fit interroger, et se montra fort étonné et satisfait de l'étendue de ses connaissances.

Devant moi, son zélé professeur l'a questionné sur les choses suivantes : les dix commandements du Décalogue et ceux de l'Eglise,

qu'il traduit par le geste, avec une grande sûreté d'expression, la création du monde, Adam et Eve dans le paradis, le déluge, les principaux épisodes de l'histoire du Christ. Il lit et écrit avec le poinçon, soit en caractères ordinaires, tracés à rebours, soit d'après les points qui constituent l'écriture courante des aveugles. Il sait les règles de la propreté du corps, des particularités sur l'hygiène des individus et des maisons, sur l'exercice, sur les diverses postures du corps; il sait les actes qu'il faut éviter devant les autres, la manière de se conduire devant ses égaux, ses supérieurs et ses inférieurs. Il connaît la division et les noms de l'année, des mois, de la semaine, les diverses pièces du vêtement, les principaux aliments, les animaux, végétaux et minéraux les plus communs. Il a une idée de la terre, de la lune, du soleil, de ce qui touche à la cosmographie; il connaît les divisions et définitions géographiques, mers, détroits, capitales, îles et montagnes de l'Europe, les divisions de l'Espagne, avec ses montagnes et ses fleuves.

Pour l'arithmétique, il sait compter, additionner, soustraire, multiplier, diviser, il connaît les unités métriques, les monnaies, il a des notions sur la géométrie, ligne, angle, triangle, polygone, cercle, corps solides, pyramides, cylindres, prismes, cônes, sphères, etc.

Le nombre des déshérités dans le genre d'Inocencio est très limité; il y en a tout au plus douze dans le monde, parmi lesquels a existé le nommé Martin de Martin de Madrid. Or, en 1873, à l'occasion de l'Exposition de Vienne, M. Nebredo, directeur de l'établissement de Madrid, revenait par voie de mer en Espagne avec le sourd-muet aveugle Martin de Martin. Il s'arrêta à Barcelone et il reçut la visite du directeur de l'établissement catalan accompagné de l'intéressant Inocencio Juncar.

A peine ces deux enfants se furent-ils touchés qu'ils se rendirent compte de leur misère commune; ils se communiquèrent toutes les connaissances qu'ils possédaient, leurs désirs, leurs aspirations, se dirent la reconnaissance que leur inspiraient leurs professeurs respectifs, ne s'occupant que d'eux-mêmes et traitant d'importun un sourd-muet qui voulait se mêler à leur silencieux entretien. Cette entrevue, l'unique sans doute de ce genre qui ait jamais eu lieu, dura une heure; commencée dans un hôtel, elle se termina sur le boulevard (la Rambla), au milieu d'un nombreux public accouru pour être témoin des adieux de ces deux enfants. Le sourd-muet qui se trouvait avec eux manifesta ensuite l'impression profonde que lui avait causée ce spectacle.

Avant de quitter Inocencio Juncar, je priai son maître de lui dire d'écrire mon nom en lettres ordinaires avec son stylet, ce qu'il fit très exactement et très clairement en français.

Je suis sorti fort ému de cette maison d'éducation, en félicitant M. Valls y Ronquillo de sa bonne direction et des résultats, on peut dire merveilleux, qu'il a obtenus. Le jour où son école, que la mu-

nicipalité entretient, sera transformée en internat, — pour cela il faut de l'espace et surtout de l'argent, — les résultats qu'on en obtiendra pour l'instruction des sourds-muets et des aveugles seront remarquables.

Dans les écoles de sourds-muets d'Espagne, on impose, pour l'entrée de chaque élève, aux parents et tuteurs des réponses à un questionnaire que je n'ai pas à reproduire ici, et qui est à peu près le même que j'ai vu mis en pratique dans la belle Institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, que dirige avec tant d'habileté et de succès M. Cavé-Esgaris. Les faits de consanguinité, d'hérédité, de perturbations morales, les mauvaises conditions hygiéniques, l'alimentation vicieuse, les otorrhées, la diathèse scrofuleuse, la fièvre typhoïde et les fièvres éruptives et cérébrales figurent au nombre des causes qui ont engendré la surdi-mutité.

Pour les aveugles, l'hérédité et les maladies d'yeux négligées sont les grands facteurs de la redoutable infirmité. L'Espagne, qui a longtemps été rebelle à la vaccine, mais qui l'adopte maintenant avec persistance, a compté autrefois beaucoup d'aveugles par suite de variole. Cette génération disparaît.

En France, grâce aux précautions antiseptiques prises avant la naissance et immédiatement après, grâce aux soins rapides et énergiques donnés aux ophtalmies purulentes, il y a moins de cas de cécité; la propagation de la vaccine y contribue de son côté. La Société Valentin Haüy fait chez nous de louables efforts pour prévenir la cécité. Il appartient aux associations de bienfaisance d'Espagne, aux Facultés qui comptent d'éminents professeurs, de répandre dans le public et dans les écoles de saines notions d'hygiène, et d'armer le médecin pour le combat contre l'erreur et pour amener la disparition de ce fléau « évitable ».

Dr C. DELVAILLE.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

La collection, déjà si riche, des Mémoires militaires sur les guerres de la Révolution et de l'Empire vient de s'enrichir d'un document nouveau, les *Souvenirs* du maréchal Macdonald. Le maréchal, déjà âgé, les avait écrits vers la fin de la Restauration, en 1825 et 1826, pour un fils qui lui était né, peu d'années auparavant, d'un troisième mariage. Il est facile de voir, en les lisant, qu'ils étaient écrits pour ce fils seul et n'étaient pas destinés à la publicité. La famille, cependant, s'est décidée à les publier et il faut l'en remercier, car, outre l'intérêt historique de certaines parties, ils nous font bien connaître le vaillant et loyal soldat qui s'y est peint lui-même, sans y songer. M. Camille Rousset s'en est fait l'éditeur et y a joint une substantielle et intéressante notice[1].

On trouvera ici peu de chose du charme qui fait l'attrait des *Mémoires* de Marbot et en a déterminé le prodigieux succès. Macdonald ne va pas à droite et à gauche comme Marbot, il fait peu de portraits, il ne s'attarde guère, sinon une fois ou deux, en passant, à raconter une anecdote. Il n'a ni l'esprit, ni la gaieté et la verve, ni la belle humeur de Marbot. Il n'a pas, non plus, son style souple et aisé. Ses *Souvenirs* sont une autobiographie à peu près exclusivement militaire. Souvent même, en racontant les faits de guerre, il se perd dans le détail des marches et des incidents, au lieu de concentrer l'attention sur les points essentiels.

Macdonald appartenait à une famille écossaise; son grand-père s'était attaché à la fortune du prétendant Charles-Edouard et, après le désastre de Culloden, avait, non sans péril, réussi à gagner avec lui la France. Arrivé en France, le prétendant n'eut rien de plus pressé que d'oublier son fidèle et dévoué compagnon. La famille vécut fort gênée à Sedan d'abord, où Macdonald naquit en 1765, puis à Sancerre.

Il fit d'assez bonnes études[2] et choisit la carrière des armes; il était sous-lieutenant lorsque arriva la Révolution de 1789. Il

1. *Souvenirs du maréchal Macdonald*, 1 vol. in-8°. Plon, éditeur.

2. Il fut élevé dans l'école des orphelins militaires du chevalier Pawlet. *(Note de la Réduction.)*

n'émigra pas, comme la plupart des officiers ses camarades. Moins de quatre ans après, au milieu de l'année 1793, il était général, à l'armée du Nord. L'avancement était rapide alors, on le voit, mais les postes d'honneur était aussi des postes singulièrement dangereux. Macdonald avait été aide de camp de Beurnonville et de Dumouriez. Dénoncé à la fois comme noble et comme ami de Dumouriez, il s'en fallut de bien peu que sa tête ne tombât sous la guillotine. Nous le retrouvons en l'an II dans l'armée de Pichegru et, l'hiver suivant, il prit une part active à la conquête de la Hollande. Envoyé plus tard en Italie, il eut à combattre les troupes du roi de Naples à Rome, puis à Naples, et fut bientôt élevé au grade de général en chef. Quand nos affaires se gâtèrent dans la haute Italie, quand les Autrichiens, au secours desquels Souvaroff venait d'amener une armée russe, reprirent l'offensive, après la défaite de Schérer, Macdonald rassembla ses troupes et, franchissant l'Apennin, déboucha près de Plaisance. Il comptait sur un mouvement de Moreau, concerté avec le sien et venant se joindre à lui; mais Moreau ne vint pas. Macdonald eut à supporter seul tout l'effort des Autrichiens et des Russes, et, après trois jours de combats obstinés à la Trebbia, dut se retirer. En 1800, après Marengo, il fut placé par le premier consul à la tête de l'armée des Grisons. Il eut à faire, durant l'hiver, au milieu de la neige et des glaces, la plus pénible des campagnes. La paix de Lunéville vint arrêter les opérations.

Macdonald s'était rallié au général Bonaparte dès avant le 18 brumaire. Il confesse qu'il s'est associé à ce coup d'État et y a aidé à Versailles, tandis que Bonaparte se rendait à Saint-Cloud et chassait la représentation nationale. Néanmoins, lorsqu'éclata le procès de Moreau, Macdonald, accusé d'être, bien à tort, l'ami de celui-ci, fut bien près d'être enveloppé dans la poursuite. Il y perdit pour longtemps la faveur du maître. Non seulement il ne fut pas compris, en 1805, dans la première promotion des maréchaux, mais, de longtemps, aucun commandement ne lui fut accordé. Ce fut en 1809 seulement que l'empereur, ayant besoin d'un général expérimenté pour guider le prince Eugène qu'il venait de mettre à la tête de l'armée d'Italie, se souvint de Macdonald.

Grâce à Macdonald, l'armée d'Italie eut bientôt fait de chasser

devant elle l'armée de l'archiduc Jean, et de franchir les Alpes. Elle arriva à temps pour prendre part à la sanglante bataille de Wagram et ce fut là que Macdonald conquit enfin, sur le champ de bataille même, son bâton de maréchal. L'empereur l'avait embrassé et Macdonald avait répondu : « Maintenant, c'est à la vie et à la mort ». Il ne devait jamais être cependant un des favoris de Napoléon. En 1810 et 1811, il fut envoyé en Catalogne. En 1812, durant la campagne de Russie, il commandait le corps d'armée à peu près exclusivement composé d'étrangers, de Prussiens surtout, qui opérait du côté de Riga sur les bords de la Baltique, tandis que le gros de la grande armée poussait avec l'empereur vers Moscou. Macdonald se replia le dernier, et la défection du général York et des Prussiens le mit, un moment, en grand péril. En 1813, nous le retrouvons dans la campagne d'Allemagne, à Lützen, à Bautzen; il perdit contre Blücher la bataille de la Katzbach. A Leipzig, il faillit périr et n'échappa qu'à grand'peine en traversant l'Elster à la nage. Si la trouée de Hanau réussit, ce fut grâce à l'énergie de Macdonald, aussi bien qu'à celle de Drouot. Bientôt la France, à son tour, était envahie, et Macdonald fut encore des vaillants combattants de la dernière heure.

Ici se place la partie la plus intéressante pour l'histoire des *Souvenirs* de Macdonald. Paris avait capitulé. Napoléon venait d'arriver à Fontainebleau avec les débris de son armée. Lui seul voulait lutter encore; tous, autour de lui, sentaient que la partie était définitivement, irrévocablement perdue. Soldats, généraux, maréchaux étaient également las et découragés. Les généraux se rendirent auprès de Napoléon pour lui dire que l'heure était venue d'abdiquer. Napoléon enfin se décida et désigna Ney, Caulaincourt et Macdonald pour porter à l'empereur Alexandre le texte de son abdication et traiter au nom de l'armée. Comme ils se rendaient à Paris en passant par Essonne, Marmont se joignit à eux. Mais Marmont, alors déjà, avait négocié secrètement avec les alliés et quelques heures plus tard son corps abandonnait Essonne. Il disparut et ils ne le revirent plus.

Les négociations avec l'empereur Alexandre, la conclusion de l'armistice, la ligne de démarcation fixée entre les deux armées, les dernières journées enfin de Fontainebleau, les adieux de l'empereur, toutes ces scènes si importantes ou si tragiques, on

les trouvera avec d'amples détails dans les *Souvenirs* de Macdonald. A ce moment où tant d'autres ne songeaient qu'à eux-mêmes, Macdonald ne songea qu'à son devoir. L'empereur, à qui sa franchise avait plus d'une fois déplu, soit avant Leipzig, soit après, qui avait toujours gardé contre lui des préventions, put, à cette heure suprême, apprécier sa loyauté. Il lui adressa cette parole qui contenait toute une réparation : « Je ne vous avais pas connu. » Macdonald, en effet, demeura fidèle jusqu'à la dernière minute. Ce fut seulement quand tout eut été réglé, qu'il consentit à servir le nouveau gouvernement que venait de recevoir la France.

Désormais il était quitte envers l'empereur et il le prouva. Comme il avait servi loyalement Napoléon, ce fut loyalement aussi qu'il servit la Restauration. Quoiqu'il eût eu médiocrement à se louer d'elle, quoiqu'il eût pu voir toutes ses fautes, quoiqu'il eût dû lui faire, à la Chambre des pairs, une opposition dont on lui savait mauvais gré à la cour, lorsqu'arriva le retour de l'île d'Elbe en 1815 il ne se laissa point entraîner. Il essaya vainement à Lyon de maintenir les troupes dans le devoir; il y resta du moins lui-même. Quand le roi quitta Paris, il protégea sa retraite, le conduisit jusqu'à Lille, puis jusqu'à la frontière; mais, arrivé à la frontière, il refusa d'aller plus loin et revint à Paris, au risque d'aller se jeter dans l'antre du lion. L'empereur essaya vainement de le ramener à lui; en vain il le fit solliciter par le ministre de la guerre Davout, Macdonald demeura inflexible, fidèle à son serment à Louis XVIII, convaincu aussi de la folie de l'entreprise que Napoléon tentait avec la France épuisée contre l'Europe tout entière.

Waterloo arriva, puis bientôt la capitulation de Paris. Ce fut Macdonald à qui échut la pénible mission de licencier l'armée de la Loire, de mettre en demi-solde tous ces braves officiers, ses anciens compagnons d'armes. On sait comment, grâce à son tact et à sa fermeté, grâce aussi à sa loyauté bien connue de tous, il parvint à éviter les désordres que nos ennemis espéraient, sur lesquels ils comptaient même pour achever l'invasion de la France et compléter sa ruine.

Dès le lendemain de son arrivée il avait, du reste, bien montré que, si la réaction comptait trouver en lui un complice, elle se trompait. On sait qu'un certain nombre de militaires avaient été,

par l'ordonnance du 16 juillet, exclus de l'armistice. Des agents arrivèrent pour les arrêter. Le premier soin de Macdonald fut de mettre ces agents sous les verroux, et, en même temps, il avertissait les intéressés de pourvoir au plus tôt à leur sécurité. Grâce à lui, presque tous échappèrent; s'il en fut autrement de Ney et de Labédoyère, ce ne fut pas de sa faute.

A cette fin de l'année 1815 s'arrêtent les *Souvenirs* du maréchal Macdonald. Quoiqu'il ait été un officier appliqué, un divisionnaire excellent, ayant au moins des parties de général en chef, il y a peut-être eu parmi les lieutenants de Napoléon de plus grands hommes de guerre que lui. Il a perdu deux batailles importantes, mais il a eu une part considérable à la victoire de Wagram. Avant cette bataille il avait admirablement conduit l'armée du prince Eugène de l'Adige au Danube, et personne, dans la fin de la campagne de 1813, n'a vu plus juste que lui. Un homme du métier seul pourrait se prononcer équitablement sur les fautes et sur les mérites militaires ; mais, par où Macdonald est infiniment supérieur à tous ses émules, c'est par la fermeté du caractère. Il fut droit, incapable de flatter, il n'a jamais craint de dire la vérité aux puissants chaque fois qu'elle lui a été demandée et quoi qu'il en pût advenir. Il l'avait dite à Napoléon; il ne l'a pas ménagée davantage à Louis XVIII ou à Charles X. C'est avec raison que M. Camille Rousset l'a appelé « Alceste-soldat ». Si ce qui fait l'homme est avant tout le caractère, personne ne fut plus que lui un homme. Il eut une volonté à lui, une volonté qui savait dire non au besoin, qui savait résister à tous les entraînements comme à toutes les sollicitations. Napoléon s'était appliqué à briser les caractères. Jamais on ne vit plus de héros et moins de caractères que dans ces années où il fut le maître souverain de la France. Macdonald sut garder le sien, et son secret fut simple, c'est celui qui ne trompe pas et qui est aussi le seul : il consiste à ne convoiter ni la fortune, ni les honneurs, à ne pas donner à sa vie pour premier but l'ambition, mais l'accomplissement de son devoir, tel qu'il apparaît à la conscience lorsque l'on rentre en soi-même. Et, quand ce devoir est apparu, quand on a aperçu cette ligne droite tracée devant soi, à être prêt à tout sacrifier plutôt que d'abandonner ce devoir et de dévier de cette ligne.

***

Voici des Mémoires encore, mais d'un genre tout différent, les *Souvenirs d'âge mûr* de M. Francisque Sarcey [1]. M. Sarcey avait publié il y a quelques années ses *Souvenirs de jeunesse*, dont le succès fut grand. Il y racontait, avec sa belle humeur et sa verve habituelles, son enfance, ses années de collège et d'école normale, enfin son odyssée de professeur de Lesneven à Grenoble, jusqu'à l'année 1860, où il quitta l'Université pour venir habiter Paris et se jeter dans la mer orageuse du journalisme. Les *Souvenirs d'âge mûr* font suite aux *Souvenirs de jeunesse.*

Ce n'est pas, cependant, comme on pourrait d'abord le croire, comme on pourrait même s'y attendre, ses souvenirs de journaliste que M. Sarcey nous donne aujourd'hui. Ceux-là, il les garde pour une nouvelle série qui sera, sans doute, la plus longue et la plus piquante de toutes. C'est d'un autre sujet que traite le nouveau volume. Dans la *Revue Bleue*, où les divers chapitres en ont paru d'abord, ils portaient pour titre *Comment je devins conférencier*. C'est en effet de M. Sarcey conférencier, de ses faits et gestes de conférencier, et aussi de l'art de la conférence lui-même, qu'il est uniquement question dans ces *Souvenirs d'âge mûr.*

Comment M. Sarcey devint conférencier? La chose fut bien simple. Durant les premières années de l'Empire, un certain nombre de proscrits, réfugiés en Belgique et en Suisse, et, parmi eux, au premier plan, M. Emile Deschanel, Bancel, Pascal Duprat, avaient dû demander à leur parole les moyens de pourvoir à leurs besoins. Quand l'amnistie leur rouvrit les portes de la France, ils rapportèrent avec eux la conférence qui avait eu grand succès chez nos voisins. Les premières conférences eurent lieu à Paris en 1866, dans la salle de l'Athénée. Le regretté Eugène Yung, organisateur de ces conférences, vint demander son concours à M. Sarcey, son ancien camarade d'École normale, et celui-ci se laissa faire. Bien qu'ayant dépouillé la robe universitaire, il n'en restait pas moins professeur au fond de l'âme, professant dans le journalisme comme il avait professé, jadis, dans sa chaire de rhétorique, « pion » comme il était alors de mode de dire quand

1. Un vol. in-12, Ollendorff, éditeur.

on parlait de lui dans les petits journaux. Faire des conférences, n'était-ce pas encore enseigner sous une forme nouvelle? Il n'avait jamais parlé en public, il était timide, affreusement myope, deux mauvaises conditions pour se planter devant une salle bondée de spectateurs, de l'autre côté d'une petite table, ornée du verre d'eau traditionnel. M. Sarcey confesse qu'il eut un « trac » horrible. Chaque minute qui le rapprochait de l'heure fatale accroissait ses angoisses. Ah! s'il avait pu se dérober, si le théâtre et lui avaient pu s'engloutir soudain dans un abîme! Mais le vin était tiré; il fallait le boire. M. Sarcey se jeta bravement à l'eau, ce qui, après tout, est le meilleur moyen d'apprendre à nager, et le premier soir il eut la chance de réussir.

Après, ah! dame! après... il y eut des hauts et des bas. Tantôt le conférencier était en train, et tantôt il n'était pas en train, et le public applaudissait ou gardait un silence morne. Mais M. Sarcey n'est pas de ceux qui se découragent facilement. La nature l'a fait têtu et obstiné, et les difficultés l'excitent au lieu de l'abattre. Il sentait qu'il y avait en lui l'étoffe d'un conférencier, un fonds solide d'idées et d'études, une personnalité qui s'imposerait tôt ou tard, qu'il y avait seulement ici, comme en toutes choses, un métier à apprendre, et dont il fallait se rendre maître. Il se jura qu'il l'apprendrait; il l'apprit si vite et si bien, qu'il fut bientôt de tous les conférenciers le plus en vue et le plus applaudi.

Les matinées Ballande arrivèrent. On sait ce que fut cette innovation des représentations dramatiques données le dimanche après midi au théâtre de la Gaieté et précédées d'une conférence. Personne, au début, ne croyait au succès de ces représentations de jour, excepté Ballande, leur organisateur. Elles réussirent cependant, si bien qu'aujourd'hui nous avons des matinées, non seulement le dimanche, dans tous les théâtres, mais même, dans plusieurs, le jeudi. M. Sarcey fut le conférencier par excellence de ces matinées. Et il conférencia à Paris, bien ailleurs encore. Sans parler de ses conférences hebdomadaires à la salle des Capucines, il conférencia en province, il conférencia en Belgique, en Hollande, en Angleterre même. Tant que dura la vogue de la conférence, une quinzaine d'années environ, M. Sarcey fut le plus recherché, le plus populaire, comme le plus voyageur de tous les conférenciers. On se demandait comment, avec sa collaboration à

tant de journaux, avec son feuilleton dramatique de chaque semaine, son assiduité à toutes les premières représentations, il trouvait encore des loisirs pour tant de discours et tant de déplacements.

Il y a deux parties dans ces souvenirs de M. Sarcey, conférencier, une partie de récit, une partie de doctrine aussi.

La partie de récit est absolument charmante. Personne ne raconte plus gaiement que M. Sarcey et ne met mieux en scène tout ce qu'il raconte. On ne le suit pas seulement, on est avec lui, on croit tout voir de ses propres yeux. Si c'est de lui-même qu'il vous entretient sans cesse, son « moi » est bien le plus aimable, le moins agaçant, le meilleur enfant de tous les « moi ». Il raconte aussi volontiers et aussi allégrement ses insuccès, ses « fours » comme il les appelle, que ses triomphes. Si quelque mésaventure lui arrive ici ou là, ce n'est jamais au public qu'il s'en prend, c'est toujours lui-même qu'il accuse. S'il a été gauche ou mal inspiré, s'il a mis les pieds dans le plat sans y penser, il fait bravement, et galamment, et gaiement sa confession. Il est toujours de bonne humeur, toujours bonhomme, non sans malice sous sa bonhomie. Que de pages alertes, bien vivantes, écrites de verve dans ces *Souvenirs*, de pages enlevées du bout de la plume, et de la langue la plus franche, la plus lumineuse, la plus française C'est chose convenue de dire que M. Sarcey n'a point de style. Eh! certes, non, il n'a pas le vôtre, messieurs les stylistes, qui vous torturez à manier ce que vous nommez « l'écriture artiste »! Mais, quand les modes raffinées d'aujourd'hui auront fait leur temps, quand viendra la génération nouvelle qui remet chacun à sa place, en comptera-t-on beaucoup parmi les écrivains de notre temps qui aient été plus vraiment, dans le fond, comme dans la forme, les représentants des qualités de notre race, de ce vieil esprit français et gaulois qui est fait, avant tout, de raison, de bon sens, de clarté et de la joie saine de vivre? Ces qualités de M. Sarcey écrivain, c'étaient aussi ses qualités de conférencier. C'est par cette raison, ce bon sens, cette clarté et aussi cet entrain, cette verve familière, cette belle humeur toujours jaillissante, qu'il intéressait, qu'il amusait, qu'il charmait ses auditeurs.

Il y a beaucoup de portraits mêlés à ces récits, et presque tous sont charmants. Je citerai, entre autres, ceux d'Eugène Yung, de

M. Deschanel, de M. Legouvé, de Lapommeraye. Le plus merveilleux de tous, c'est celui de Ballande, le grand Ballande, le solennel Ballande, l'inventeur des matinées, sorte de composé de Delobelle et de Joseph Prudhomme. C'est un chef-d'œuvre que ce portrait de cabotin épique. Grâce à M. Sarcey, Ballande est désormais immortel !

Ce serait mal connaître M. Sarcey de le croire capable d'écrire tout un volume pour le seul but de se divertir et de divertir. A côté de ces anecdotes, de ces récits, de ces portraits amusants, il y a une partie fort sérieuse, une partie de doctrine, comme je l'ai dit, dans ces *Souvenirs d'âge mûr*. M. Sarcey raisonne tout ce qu'il fait. Voulant être conférencier, il s'est demandé ce qu'était l'art de la conférence, quelles en étaient les règles et même les procédés. Et il a, par l'expérience, complété ce que lui avait appris la réflexion. Il nous donne dans son livre la théorie de la conférence; et ce n'est pas aux conférenciers seuls que cette théorie s'adresse, mais à tous ceux qui ont à parler et à enseigner. Car qu'est-ce au fond qu'une conférence, sinon une leçon qui, tout en instruisant, se propose aussi d'intéresser et d'être aimable?

Pour être conférencier, j'entends un conférencier qui réussisse, il est clair qu'il faut avoir le don. Mais qu'est-ce que le don s'il n'est cultivé, si l'on n'y joint cette connaissance du métier, sans laquelle, n'importe où, les plus beaux dons sont peu de chose? Pour faire une bonne conférence, — je laisse de côté tous les préceptes de détail et en viens à l'essentiel, — pour faire une bonne conférence, il faut d'abord, dit M. Sarcey, avoir quelque chose à dire, et bien savoir ce que l'on veut dire; il faut, en un mot, être maître de son sujet. Et comment se rendre maître de ce sujet? Le moyen est de l'avoir d'abord consciencieusement étudié. Vous voulez, je suppose, parler du *Mariage de Figaro*. Eh bien, n'ouvrez ni les critiques littéraires ni les biographes de Beaumarchais. Relisez le *Mariage de Figaro*. Relisez-le une fois, deux fois, trois fois, jusqu'à ce que vons le possédiez bien. Au courant de cette étude, il vous sera venu un certain nombre de réflexions, d'idées personnelles. Voilà la matière de votre conférence. Voilà ce que vous exposerez au public. Peut-être ne vous sera-t-il venu ainsi que des idées qui sont déjà

venues cent fois à d'autres. Qu'importe! Tant mieux, même. Elles en auront plus de chance d'être justes. Mais, en tous cas, elles seront bien à vous. C'est vous qui les aurez découvertes, et vous mettrez nécessairement, à les exposer, cette conviction et cette chaleur que tout le monde apporte à ce qui lui appartient. Ce travail fait, lisez alors, si vous voulez, les critiques et les biographes, pour compléter votre information ou la contrôler; mais lisez-les alors seulement.

Et maintenant que vous possédez le fond de votre conférence, reste à trouver le plan, l'ordre dans lequel vous présenterez ou enchaînerez ces idées. Ce plan est chose importante, et il est bien souvent la chose la plus difficile. Il faut qu'il soit logique, il faut qu'il soit simple, qu'il puisse être aisément suivi et retenu; il faut aussi que l'intérêt y aille croissant. Il vous arrivera de chercher longtemps, d'essayer diverses combinaisons dont aucune ne vous satisfera; mais, si vous avez la patience et la réflexion, un moment viendra où, soudain, tout s'éclairera d'un rayon de lumière, où vous apercevrez l'idée maîtresse qui doit dominer toute votre leçon, où tous les développements s'enchaîneront comme d'eux-mêmes dans un ordre harmonieux.

Reste maintenant la forme de la conférence. L'écrirez-vous et lirez-vous votre manuscrit? L'homme qui lit n'a jamais d'action sur son auditoire, Le cahier qu'il suit des yeux et dont il tourne les feuillets met comme une muraille de glace entre lui et le public. Il faut absolument parler. Écrirez-vous votre conférence et l'apprendrez-vous par cœur? D'abord, on s'apercevra toujours que vous récitez, et cela seul jette un froid; ensuite, qu'arrivera-t-il si la mémoire vous manque? Ou vous bafouillerez, ou vous resterez tout court. La seule crainte que la mémoire vous manque suffira à vous gêner si elle ne paralyse pas votre débit. Il faut donc absolument parler d'abondance, improviser, en ayant, tout au plus, devant soi, un petit carré de papier où on a écrit en quelques lignes la suite des principales idées comme autant de points de repère.

Mais comment improviser et être sûr que l'élocution ne vous trahira pas? Le moyen est bien simple. Ayez d'avance pensé longtemps à votre conférence. Reprenez-en successivement, ou dans votre cabinet, ou mieux encore en vous promenant, les

principaux développements; abordez-les tantôt par un bout, tantôt par un autre, et laissez-vous aller à toutes les réflexions, à toutes les analyses où ils vous entraîneront ; ainsi vous arriverez à posséder à fond toutes les parties de votre sujet. Une fois arrivé devant le public, tous ces développements ne vous serviront pas sans doute; mais vous êtes sûr du moins que ni la matière ni les mots ne vous manqueront, et, l'excitation aidant, c'est presque toujours le meilleur qui vous viendra comme de lui-même aux lèvres. Vos expressions seront quelquefois impropres, vos phrases incorrectes — qu'importe cela! On ne s'en apercevra même pas. Vous donnerez au public le spectacle qui l'intéresse toujours le plus, celui d'un esprit en travail. Votre parole aura la sincérité, la conviction, l'accent; le geste et l'intonation justes l'accompagneront toujours; elle aura la spontanéité, le naturel, en un mot cette qualité suprême : la vie.

Tel est le code de la conférence d'après M. Sarcey. Il se soucie peu, on le voit, de ces petites habiletés auxquelles tant d'autres attachent tant de prix. La même conscience, la même honnêteté professionnelle qu'il avait montrées dans l'Université, qu'il a portées dans ses fonctions de journaliste et de critique dramatique, il les a portées aussi dans ses conférences. Tous, certes, en suivant ses préceptes ne réussiront pas aussi brillamment que lui, mais tous, en proportion de leur talent, intéresseront et mériteront d'être écoutés.



L'Académie française vient de décerner un de ses prix au *Sébastien Castellion* de M. Ferdinand Buisson [1]. La remarquable et consciencieuse étude publiée ici même sur ces deux volumes par M. Compayré me dispense d'en aborder à mon tour l'analyse, et j'en suis bien aise, car cette analyse serait forcément longue. La thèse de doctorat du directeur de l'enseignement primaire est, en effet, à vrai dire, moins une monographie de Castellion qu'une étude sur le seizième siècle tout entier. A propos de Castellion, c'est ce siècle que M. Buisson a évoqué, et jamais siècle ne fut plus complexe et plus agité, ne souleva plus de problèmes, ne vit

1. Deux volumes in-8°, librairie Hachette.

plus d'orages de toutes sortes, — le nôtre peut-être excepté. Jamais la vie ne fut plus intense, plus fiévreuse, plus active. Le seizième siècle, c'est en même temps la Renaissance et la Réforme, ces deux mouvements peu distincts l'un de l'autre à l'origine, et qui devaient bientôt, dans notre pays du moins, se distinguer si profondément. Humaniste et hellénisant, pédagogue, théologien, polémiste, Castellion a pris part à tous les grands débats du siècle. Il a eu sa physionomie bien à lui. Il méritait que la justice tardive de l'histoire rendît à ce vaincu la place qui lui était due.

Un vaincu, tel fut, en effet, Sébastien Castellion, le protestant libéral du seizième siècle. S'il fut le plus en vue, le plus éloquent, le plus ardent à défendre la cause des protestants libéraux d'alors, il ne fut pas le seul, et M. Buisson le remarque avec raison. Beaucoup d'autres, comme lui, demandaient la tolérance, prêchaient la charité, reculaient effrayés devant la doctrine sombre de Calvin. Mais ces modérés venaient trop tard. Une fois les persécutions commencées, une fois les guerres civiles allumées, les modérés étaient condamnés d'avance à échouer et souvent à périr. Il n'y avait plus place que pour les doctrines violentes et pour les hommes violents. Le fanatisme répondait au fanatisme, et, en face de l'intolérance romaine, c'est, on peut le dire, l'âpreté même de la doctrine de Calvin qui a fait son succès parmi les réformés français.

L'avènement du protestantisme libéral en a été retardé de plus de deux siècles. Mais ce qui fit l'insuccès de Castellion au seizième siècle est aussi, par un juste retour, ce qui fait aujourd'hui son honneur, et le protestantisme libéral comtemporain salue en lui un de ses plus authentiques précurseurs, comme un de ses plus nobles martyrs. Castellion paya ses convictions de l'exil, de la misère, de toutes les injures et de tous les outrages. Peut-être la mort le préserva-t-elle du bûcher.

C'est qu'il avait osé, à Genève, résister à Calvin, élever, au nom de la Réforme même, drapeau contre drapeau. Si Castellion admet l'inspiration des livres saints, il n'admet pas leur inspiration littérale. Il réclame pour la raison le droit d'interpréter et de commenter les textes. S'il accepte le péché originel et la rédemption, il n'en revendique pas moins les droits de la raison et de la nature. Il proteste avec horreur contre le dogme abomi-

nable de la prédestination, aussi bien au nom de la conscience humaine que de la justice et de la bonté divines. Et, enfin, s'il accepte la doctrine de la justification par la foi, c'est en lui donnant un tout autre sens que celui où l'entendait Calvin. Pour lui, la foi n'est pas la grâce divine agissant en nous, sans nous, et même malgré nous, c'est la participation libre et volontaire de l'homme s'associant à la grâce venue de Dieu, luttant contre ses passions, ranimant sans cesse en lui le foyer moral, produisant les œuvres de la foi, qui sont charité et amour; et ainsi, c'est bien, en définitive, l'homme lui-même qui est le véritable ouvrier de son salut.

La religion individuelle, c'est-à-dire la vie morale, concentrée tout entière dans le sanctuaire de la conscience, telle est bien, en effet, la doctrine de Castellion, si l'on va au fond, si on la traduit en langage moderne, en la dégageant des formules théologiques. Peu importent les croyances et les dogmes, car chacun croit ce qu'il peut. L'essentiel, le tout, l'alpha et l'oméga, c'est de vivre de la vie de la conscience; car la conscience, c'est Dieu même qui parle en nous, c'est là qu'est écrite la loi, c'est là que se révèle à nous le devoir, c'est là qu'êtres libres et responsables, nous pouvons trouver la force pour l'accomplir.

C'est justement que M. Buisson a rapproché de cette doctrine l'admirable parole de Kant sur ces deux spectacles qui le ravissaient d'admiration, le ciel étoilé sur nos têtes, la loi morale au fond de nos cœurs. La science morale se constituera-t-elle jamais comme une science véritable? Cela est possible. Et, si l'homme sait jamais le dernier mot de l'univers, il n'est pas douteux que cela arrive. Mais, ce qui est certain, c'est qu'en l'état actuel des connaissances humaines, il est loin d'en être ainsi. C'est dans l'ordre des phénomènes matériels seulement que nos méthodes d'investigation nous permettent aujourd'hui de rechercher les lois des phénomènes et d'en déterminer les causes. Et ce que nous montre de plus en plus l'étude du monde matériel, c'est le déterminisme conduisant l'univers. Rien n'y est libre, comme rien n'y est accidentel. La vie même y semble régie par des lois mécaniques et mathématiques. La fatalité y règne en souveraine absolue. Le monde est une énorme machine qui, sans cesse, crée et détruit, et ne semble créer que pour détruire,

en son incessante transformation. Ne demandez à l'univers ni bonté, ni justice, ni pitié; il est aveugle, sourd et indifférent comme il est muet. Rien ne serait abominable, implacable et impitoyable comme une morale qui prétendrait donner à l'humanité pour règle de conduite les règles de la science. Et nous avons bien vu, en effet, à quelles conclusions féroces peuvent aboutir en morale certains théoriciens qui prétendent faire œuvre scientifique : à la proclamation du droit absolu de la force, à l'écrasement sans pitié de tout ce qui est faible, à la négation de tout droit.

Mais ils ont beau faire, et ils auront beau faire; la conscience est là qui proteste et ne se laissera pas supprimer. L'homme a besoin de justice, et quelque chose lui dit que cette justice n'est pas un vain mot. Il a besoin d'espérance, il a besoin d'infini, il sent en lui la sympathie, la pitié, l'instinct des dévouements généreux et des sacrifices héroïques. Il sent même que c'est par là qu'il vaut ce qu'il vaut, qu'il est au-dessus de tout ce qui l'entoure. En vain lui direz-vous que la liberté n'est qu'une illusion; il sent qu'il est libre et qu'il est responsable. En vain lui direz-vous que le devoir n'est qu'un mot, il sent, lui, que le devoir commande et d'un impératif catégorique. En vain lui direz-vous qu'il n'y a ni bien ni mal; il sent, lui, sitôt qu'il rentre en lui-même, qu'il y a un bien et qu'il y a un mal, qu'il a une conscience, comme il a des yeux des oreilles.

Tout cela est certain pour lui, d'une autre façon que les vérités scientifiques, mais cela est certain, d'une certitude qui n'est pas moins absolue. L'homme n'a pas moins soif de justice et de vertu que de vérité. Il est un être moral, aussi nécessairement qu'il est un être intelligent. Science, conscience; deux choses indépendantes mais également nécessaires, également solides. Et si, parfois, leurs conclusions semblent se contredire, dans l'état incomplet de nos connaissances, c'est ici, ou jamais, qu'il faut se rappeler le précepte de Bossuet, « qu'il faut tenir fermement les deux bouts de la chaîne, encore qu'on ne voie pas le milieu par où l'enchaînement se continue ».

Charles Bigot.

LECTURES VARIÉES

Le Journal d'un écolier italien[1].

Le petit Calabrais.

Hier après-midi, le directeur est entré dans la classe[2] suivi d'un nouvel élève : un garçon au visage brun, aux cheveux noirs, aux grands yeux expressifs, dont les sourcils épais se rejoignaient presque; ses vêtements, de couleur sombre, étaient serrés d'une ceinture de cuir noir. Après avoir parlé tout bas à notre instituteur, M. Perboni, le directeur laissa l'enfant près de lui et sortit. Le nouveau venu nous regardait de ses grands yeux avec une expression presque épouvantée. Le maître le prit par la main comme pour le présenter, et nous dit :

— Vous devez être contents, mes enfants, il entre aujourd'hui à l'école un enfant né à Reggio de Calabre, bien loin d'ici, à l'autre extrémité du royaume. Accueillez-le bien, ce nouveau camarade. Il est fils d'une terre glorieuse qui a donné à l'Italie des hommes illustres et lui donne encore de bons travailleurs et de braves soldats. Son pays est l'un des plus beaux de notre belle patrie, il y a de grandes forêts et de grandes montagnes, et les habitants sont pleins d'intelligence et de courage. Aimez-le, mes amis, de façon à ce qu'il ne s'aperçoive pas qu'il est bien loin de son pays natal; montrez-lui qu'un enfant italien trouve des frères, des amis en toute école italienne où il entre.

Cela dit, M. Perboni se leva et désigna sur la carte d'Italie dessinée au mur le point où se trouve Reggio de Calabre.

— Ernest Derossi ! appela-t-il de sa voix forte.

Derossi, celui qui a toujours le premier prix, se leva.

— Venez ici, dit le maître.

---

1. Les pages qui suivent sont extraites d'un livre publié en 1886 par M. Edmondo De Amicis, sous le titre de *Cuore*, et rapidement devenu populaire en Italie. La *Revue pédagogique* a déjà signalé ce remarquable ouvrage à ses lecteurs (article de M. E. Cottinet, numéro du 15 novembre 1887, p. 405). Il vient de paraître à la librairie Ch. Delagrave une traduction de *Cuore*, due à Mme A. Piazzi (1 vol. in-16, 1892) : c'est à cette traduction que nous empruntons les passages reproduits ici.

2. La scène se passe dans une école communale de garçons de la ville de Turin, au lendemain de la rentrée des classes.

Derossi sortit de son banc, et s'approcha de la table de l'instituteur, à deux pas du petit Calabrais.

— Vous êtes le premier de la classe, lui dit M. Perboni, et comme tel donnez l'accolade au nouveau venu, au nom de tous vos camarades; l'accolade des fils du Piémont au fils de la Calabre.

Derossi s'approcha du Calabrais, et lui dit : *Sois le bienvenu!* de sa voix fraîche et claire; puis il l'embrassa bien fort sur les deux joues. Nous battîmes tous des mains.

— Silence! cria le maître, on n'applaudit pas en classe.

Malgré cette défense, on voyait qu'il était content de notre élan. Le petit Calabrais, lui aussi, paraissait content. M. Perboni lui montra une place, l'y conduisit, et nous dit encore :

— Pour arriver au résultat que vous voyez, c'est-à-dire pour qu'un enfant de Calabre soit chez lui à Turin, tout comme un enfant de Turin a le droit de se croire chez lui à Reggio de Calabre, notre pays a lutté cinquante ans, et trente mille Italiens sont morts pour la liberté. Aimez-vous donc tous comme des frères, car celui qui offenserait ce nouveau camarade parce qu'il n'est pas Piémontais, serait indigne de lever les yeux quand passe le drapeau tricolore!

A peine le petit Calabrais fut-il installé à sa place que ses voisins lui donnèrent immédiatement des plumes, des crayons, des images, et un autre élève, du dernier banc, lui envoya, comme témoignage d'amitié, un timbre-poste suédois.

Mes camarades.

L'élève qui a envoyé un timbre-poste au petit Calabrais est celui qui me plaît le plus de la classe. Il s'appelle Garrone, c'est le plus grand de nous tous; il a presque quatorze ans, la tête grosse, les épaules larges. Il est bon, cela se voit à son sourire...

Je connais maintenant beaucoup de mes camarades...

Il y a encore un petit garçon à l'air dédaigneux, Carlo Nobis. Il est placé entre deux élèves qui me sont très sympathiques : le fils d'un forgeron, Precossi, fagoté d'une jaquette qui lui arrive aux genoux, et si pâle qu'on le dirait malade, avec son air toujours effrayé et son sourire navré[1]; l'autre, Crossi, roux de cheveux, porte en écharpe un bras paralysé; son père est en Amérique, et sa mère est une fruitière ambulante...

. . . .

Dans une mansarde.

Hier soir, je suis allé avec maman et ma sœur Silvia porter du linge à une pauvre femme qui avait été recommandée par la Gazette. Je portais le paquet. Silvia avait le journal indiquant l'adresse et l'initiale de la malheureuse. Nous montâmes au dernier étage d'une maison

1. Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1887, p. 412, l'histoire du fils du forgeron.

très élevée, dans un corridor où il y avait toute une rangée de portes. Ma mère frappa à la dernière. Une femme encore jeune, blonde, maigre vint nous ouvrir. Il me sembla l'avoir déjà vue avec son fichu bleu sur la tête.

— Est-ce vous que l'on a recommandée dans le journal? demanda maman.

— Oui, madame, c'est moi.

— Eh bien, nous vous avons apporté un peu de linge.

La pauvre femme nous fit des remerciements sans fin. Pendant ce temps je vis, dans un des coins de la pièce nue et obscure, un enfant qui nous tournait le dos; agenouillé devant une chaise, il semblait écrire avec application. Son papier était posé sur la chaise et l'encrier sur le plancher. Comment faisait-il pour écrire dans l'obscurité? Tandis que je m'adressais cette question, voilà que tout à coup je reconnus les cheveux roux et la jaquette usée de Crossi, le fils de la fruitière, celui qui a le bras inerte. Je le dis tout bas à maman, tandis que la pauvre femme dépliait le paquet que nous lui avions apporté.

— Silence! fit maman, peut-être serait-il humilié de te voir faire la charité à sa mère; ne l'appelle pas.

Mais à ce moment même Crossi se retourna; je demeurai embarrassé, lui me sourit, et maman me poussa vers lui pour l'embrasser. Je l'embrassai de bon cœur, tandis qu'il me prenait la main en se relevant.

— Voyez, disait sa mère à ma mère, je suis seule avec mon enfant, mon mari est en Amérique depuis six ans, et pour comble de malheur je suis tombé malade, je ne puis plus aller par la ville vendre quelques légumes et gagner quelques sous. Nous avons vendu peu à peu tout ce que nous avions, il ne nous est même pas resté une table sur laquelle mon pauvre Louis puisse écrire ses devoirs! Quand j'avais un banc sous la porte en bas, au moins il pouvait écrire dessus, mais je ne l'ai plus. Nous n'avons point de lumière et le pauvre enfant abîme ses yeux à étudier ainsi dans l'obscurité. C'est encore un bonheur que je puisse l'envoyer à l'école communale où on donne des livres et des cahiers! Pauvre Louis! il étudierait si volontiers, ah! je suis bien malheureuse!

Ma mère glissa dans la main de la pauvre femme tout ce qu'elle avait dans sa bourse, embrassa Crossi et sortit de la mansarde les yeux pleins de larmes.

Elle eut bien raison de me dire :

— Regarde ce pauvre enfant qui est obligé de travailler dans de si tristes conditions! Toi qui as tout ce qu'il faut pour étudier, tu trouves parfois l'étude pénible. Ah! mon cher Henri, il y a plus de mérite dans une journée de travail du pauvre Crossi que dans ton travail d'une année entière; c'est à ceux-là qu'on devrait donner les premiers prix!

Le charbonnier et le gentilhomme.

Certes ce n'est pas Garrone qui aurait dit à Betti ce que Carlo Nobis s'est permis de lui dire!

Carlo Nobis est fier, parce que son père est noble et riche. M. Nobis, assez grand, ayant l'air sérieux et distingué, porte toute la barbe, une belle barbe noire, et accompagne presque tous les jours son fils à l'école.

Hier matin Nobis s'était querellé avec Betti, — un des plus petits, le fils du charbonnier, — et, ne sachant que lui dire, parce qu'il se sentait dans son tort, il s'écria : *Ton père n'est qu'un gueux!* Betti rougit jusqu'aux cheveux, ne répondit rien; mais ses yeux se remplirent de larmes. En allant déjeuner chez lui il répéta à son père ce qu'avait dit Nobis. Aussi, après le repas, voilà le père de Betti, un petit homme tout noir, qui vient se plaindre à l'instituteur. Pendant qu'il exposait sa plainte, au milieu d'un grand silence, le père de Nobis, qui aidait comme d'habitude son fils à enlever son pardessus à la porte, entendit le charbonnier prononcer son nom. Il entra pour savoir ce dont il s'agissait.

— C'est ce pauvre homme, répondit M. Perboni, qui vient se plaindre parce que votre Carlo a dit à son enfant : Ton père n'est qu'un gueux,

M. Nobis fronça le sourcil et rougit un peu.

— Est-il vrai que tu as dit cela, demanda t-il à Carlo?

Celui-ci, debout au milieu de la classe, le front baissé devant le petit Betti, ne répondit pas.

Son père le prit par le bras et le poussa tout contre Betti, de façon qu'ils se touchassent presque :

— Demande-lui pardon, dit-il.

Le charbonnier voulut s'interposer en disant : « Non, non ». Mais le gentilhomme n'en tint pas compte, et répéta à Carlo :

— Demande-lui pardon. Répète mes paroles : « Je te demande pardon, Betti, du mot injurieux, insensé, abject, que j'ai prononcé contre ton père, auquel le mien est fier de serrer la main ».

Le charbonnier fit un geste de vive opposition, mais M. Nobis ne s'y arrêta pas, et son fils dut s'exécuter en disant à voix basse, sans oser lever les yeux de terre :

— Je te demande pardon, Betti... du mot injurieux... insensé... abject... que j'ai prononcé... contre ton père... auquel le mien est fier de serrer... la main.

M. Nobis tendit alors sa main au charbonnier, qui la lui serra avec force, et poussa ensuite son fils dans les bras de Carlo Nobis.

— Faites-moi la faveur de les mettre l'un à côté de l'autre, dit le comte en s'adressant à l'instituteur.

M. Perboni mit Betti sur le banc de Carlo. Quand ils furent placés, M. Nobis salua et sortit.

Le charbonnier resta quelques moments indécis, contempla les

deux enfants réunis, puis s'approcha du banc, regarda Nobis avec une expression de sympathie et de regret. Sans rien dire il allongea la main pour le caresser; mais, n'osant le faire, il lui effleura seulement le front de ses gros doigts et disparut.

— Souvenez-vous, mes enfants, de ce dont vous avez été témoins aujourd'hui, nous dit l'instituteur; c'est la plus belle leçon de l'année.

Sabotiers[1].

Sur un fond sombre de sapins, une petite hutte rustique au large ouverte; devant la hutte, une mare fleurie de lis d'eau, verdie de lentilles sauvages, et, au bord de la mare, une folle houblonnière, dont les lianes grimpent et s'envrillent, étouffant les branches basses de quelques jeunes chênes, étreignant les troncs marbrés de vigoureux platanes.

Dans la hutte ouverte, entre deux amoncellements de blocs prismatiques et de sabots ébauchés, grands et petits, une femme jeune et belle, à l'abondante chevelure brune, creuse le bois vigoureusement, armée du tranchant boutoir. Dans les mouvements qu'elle fait en poussant l'outil, triomphe la pleine et souple cambrure de son torse; et, à chaque effort, ses lèvres entr'ouvertes, rouges de sang, découvrent des dents blanches de sauvagesse.

A ses pieds, dans une vieille corbeille garnie de feuilles sèches et de mousses, un nourrisson gazouille ces syllabes vagues et chantantes qui disent le bonheur de vivre. De temps en temps, un copeau soyeux qui voltige lui fait pousser un petit cri. Les frisons légers du fayard parsèment sa chemisette, s'accrochent au fin duvet blond de ses cheveux, saupoudrent les bords du panier, le sol autour de lui, il en volète jusqu'au dehors, semblables à de petits flocons de laine, sur le fond noir de la terre de bruyère. Une vivante et délicieuse odeur de résine se dégage de tous ces bois: sabots, copeaux, blocs de noyer, troncs de fayard, sapins de la hutte, ramilles et débris de toute grandeur.

Sur le pas de la porte, quelques oiselets se disputent une vieille croûte de pain bis, pépiant, coléreux. A côté d'eux, un petit caniche poudreux, roulé en boule, ne se dérange pas de sa sieste.

Mais le soleil, qui s'incline au couchant, darde maintenant ses flèches d'or jusqu'au fond de la cabane: le marmot rit à l'astre en clignant des yeux; le boutoir scintille, les copeaux s'illuminent, les sabots neufs resplendissent, répercutant le gai rayon par toute la chambre. Une petite table supporte des jattes d'un jaune ambré, des

1. Extrait des *Souvenirs du Sundgau, récits de la Haute-Alsace*, par Mme O. Gevin-Cassal; Paris, Lecène et Oudin, 1 vol. in-16, 1892.



plats de terre décorés de fleurs naïves, — le lait de la chèvre et quelques fruits rustiques,

... mitia poma,
Castaneæ molles, et pressi copia lactis.

Et, dans un coin bien sombre, un homme en tricot bleu, bras nus, dégrossit des sabots — avec des gestes rythmiques, et la sérénité d'un dieu.

Le passant s'arrête, envie ce bonheur si haut caché, couvé par la robuste et sauvage nature sylvestre, dans l'air vierge de la montagne, si loin des fanges de la plaine.

Un Musée à Breny (Aisne)[1].

Le premier jour de mon arrivée à Breny, je me vis accoster par un gars dressé sans doute à cet exercice.

— M'sieu! Voulez-vous voir le Musée?

Un Musée à Breny!

— Volontiers, répondis-je à mon galopin, qui courut chercher la clef chez *M. le maître* (l'instituteur), et m'introduisit dans une pièce de la maison commune où je vis deux belles vitrines remplies d'objets provenant de fouilles de la nécropole (découverte par un habile explorateur, M. Frédéric Moreau). Il y avait là des silex votifs, des poteries, des bracelets, des épingles, des bagues, des colliers en verroteries, des boucles, des agrafes, — fibules pour le monde savant, — des framées, espèce de lances en fer dont s'armaient les Francs; des scramasaxes, un mot qui sonne avec un fracas d'armes qui se brisent; des lacrymatoires, petites fioles que l'on déposait dans les sépultures pour y conserver les larmes versées aux funérailles du défunt...

Outre les vitrines qui ornaient la salle du Musée de Breny, des cadres, appendus le long des murailles, montraient des gravures de notre bon Amédée Varin, des chromolithographies de M. Pilloy. Les planches gravées représentaient les premiers objets trouvés par hasard en labourant le sol du pays, point de départ des recherches qui suivirent. Les chromos reproduisaient les types rares ou uniques.

Cadres, vitrines, spécimens nombreux des curiosités que recélait le sous-sol de Breny, c'est à la libéralité de l'inventeur que la commune doit tout cela. M. Frédéric Moreau a voulu laisser au pays un souvenir de son passage et témoigner sa satisfaction aux habitants pour leur franc et loyal concours. M. Moreau en a du reste usé de même avec les localités qu'il a successivement explorées, et qui toutes possèdent aujourd'hui leur petit Musée.

1. Extrait des *Campagnes d'un paysagiste*, par F. Henriet.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Les commentaires de Du Chalard. — Parmi les ouvrages anciens dont le Musée pédagogique a fait dernièrement l'acquisition, nous croyons devoir signaler le livre intitulé : « Sommaire exposition des ordonnances du roy Charles IX sur les plaintes des trois Estats de son Royaume, tenus à Orléans l'an MDLX, par Joachim Du Chalard, advocat au grand conseil, natif de la Souterraine, en Limosin. A Lyon, par Clément Baudin, 1565 »; petit in-8°. Du Chalard n'est pas un personnage inconnu. On a sur lui différentes notices, dont la plus récente est une monographie de M. Louis Duval publiée à Paris en 1871 sous le titre : « Un jurisconsulte républicain au xvie siècle, Joachim Du Chalard, de la Souterraine, et les Etats généraux de 1560 ». Il ne nous appartient pas d'examiner si l'épithète de républicain convient bien à Du Chalard ni de juger son livre au point de vue des doctrines politiques. Nous voulons seulement donner une idée du style et de la manière de l'auteur en citant le commentaire d'une ordonnance relative à l'instruction des enfants. Aux termes de cette ordonnance, dans chaque église cathédrale « une prébende ou le revenu d'icelle demeurera destiné pour l'entretenement d'un précepteur, qui sera tenu, moyennant ce, instruire les jeunes enfans de la ville, gratuitement et sans salaire. Lequel précepteur sera éleu par l'archevesque ou évesque du lieu, appelez les chanoines de leur église, et le maire, eschevins, conseillers ou capitous de la ville, et destituable par ledit archevesque ou évesque, par l'avis des dessusdits. » Le commentaire de Du Chalard se divise en deux points : « I. Que les biens de l'Eglise doyvent estre employez à choses pies et œuvres charitables. II. Quel précepteur et pédagogue il faut élire pour instruire la jeunesse. »

En voici le développement : « Il est bien requis que puisqu'ils ont les biens des habitans, qu'il en soit départi une portion à la piété, à la religion et enseignement des enfans de la ville, aux fins qu'ils se rendent aptes et capables de servir et profiter au public : mais surtout il faut soigneusement regarder de n'y elire et prendre un précepteur vicieux, de mauvaise vie, de peur qu'il ne façonne ses disciples à sa nature. Car les vices des pédagogues passent facilement à leurs disciples : ainsi qu'au détriment de plusieurs on a remarqué et veu de l'yvrongnerie de ce grand Alexandre et plusieurs autres qui ont retenu les complexions et mœurs, bonnes ou mauvaises, de leurs précepteurs. On sçait qu'un jeune enfant, ayant le cerveau débile, vague et fluctuant, est aussi facile et prompt à imprimer et engraver le vice et la vertu que la cire tiède à retenir le charactère et forme qu'on lui appose. Quant à ces points, je te renvoye à Quintilien, à Agacicle, Cicéron, Érasme et autres instructeurs de la tendre et

foible jeunesse, qui tesmoignent par leurs escrits qu'on ne sauroit présenter à une fleurissante République présent plus beau, plus riche, plus excellent ni meilleur que d'un bon précepteur qui enseigne aux jeunes et freschement émolus, mœurs louables et si bonnes que d'eux-mesmes ils recognoissent et notent comme avec les doigts leurs fautes et jeunes erreurs, retranchent leurs débordés appétits et mortifient leurs ardentes chaleurs. Disoit le bon vieillard Euripides, que tout ainsi que les jeunes arbrisseaux rejettent beaucoup de rameaux superflus qui gasteroient l'arbre, si on ne les coupoit, de mesme les jeunes gens (qui presque avec le laict sucent les vices) ont plusieurs inclinations, instincts et mouvemens qu'il faut réprimer, corriger, et retrancher peu à peu, à cette fin de les rendre aptes à porter fruict de bon goust et savoureux. Ainsi il faut donc avec bonne consideration et sain jugement élire un maistre tempéré, modeste, aimant Dieu, pitoyable, non blasphémateur, non paillard, non yvrongne, non sujet à ses desbordées affections et passions, et qui sçache s'accommoder à l'instruction humaine et à l'aage et capacité des enfans, et les inciter et joindre aux lettres, à la vertu, par remonstrances et douces persuasions comme le preux et vaillant capitaine meut et stimule ses soldats à l'honneur, à la victoire. lorsqu'il est prest de livrer l'assaut à son adversaire, retirant les trop hardis et acheminant avec mots piquants les pusillanimes, restifs et couars, non par force de coups, par immodérée ou tyrannique correction, de peur de ne les destourner et faire quitter le tout : mais par tempéré chastiment les doyvent attirer leur proposant devant les yeux les exemples des grands et sçavans en la république, qui sont élevez en honneur, et les peines et angoisses journelles que portent les ignorans qui toujours demeurent accroupis et ensevelis contre terre, couvans les cendres, attrainans ordinairement après eux une calamité et misère qui les talonne, sans qu'ils puissent jamais monter à aucun degré d'honneur à cause de l'ignorance qui les possède et incapacité qui les recule. »

Comme on le voit, le commentaire de Du Chalard n'a rien de la lourdeur et de l'aridité d'une glose juridique. C'est moins l'avocat au grand conseil qui explique des textes que l'homme, le citoyen qui se plaît à mettre en lumière les progrès et les réformes contenus dans les ordonnances. C'est au grand public qu'il s'adresse en dédiant son livre « à la magnifique et excellente république françoise ».

Aussi ce commentaire n'est-il pas seulement un document intéressant pour les historiens. Il a une portée morale que Du Chalard a, d'ailleurs, eu soin de faire ressortir dans un sonnet préliminaire adressé à « la République et aux lecteurs ».

Et si aucun y recevoit offense
En quelques mots plus dans le vif entrans,
Que coups de dague ou de traits pénétrans,
Croye qu'aux bons point parler il ne pense :

Ains aux pervers, polus, souillez et ords;
Pour les dresser, ou du tout les mettre hors
Du corps commun, et françoise campagne,
S'ils n'ont désir à meilleur port se rendre.
. . . .

C'en est assez pour indiquer le caractère particulier de ce livre, qu'on ne peut lire sans estimer l'homme et goûter l'écrivain.

A. W.

Les idées de Grétry sur l'éducation. — Si le nom de Grétry est célèbre, ce n'est assurément pas à cause d'un ouvrage publié en 1801 et intitulé : *De la vérité : ce que nous fûmes, ce que nous sommes, ce que nous devrions être;* Paris, prairial an IX, trois vol. in-8. A l'inverse de J.-J. Rousseau, ce n'est pas le philosophe qui a survécu dans Grétry, mais le musicien. L'auteur de *Richard Cœur de Lion* ne s'est cependant pas contenté de composer les opéras qui ont assuré sa gloire; il a voulu, lui aussi, donner des leçons de sagesse à ses contemporains et leur apprendre à vivre. De là, son ouvrage sur la *Vérité*, qu'il mettait peut-être au rang de ses plus belles œuvres, et qui est aujourd'hui très oublié. Le hasard ayant fait récemment entrer ces trois volumes dans la Bibliothèque du Musée pédagogique, nous avons voulu, ne fût-ce qu'à titre de curiosité, en extraire ce qui touche à l'éducation privée et publique.

L'idée qui domine l'ouvrage entier, c'est qu'il faut vouer un véritable culte à la vérité. Toujours et partout il faut la rechercher et la montrer. Dans l'éducation, en particulier, la première, et Grétry dirait volontiers la seule règle à suivre, c'est de ne jamais dissimuler la vérité aux enfants, et de leur inspirer l'horreur du mensonge. La plus légère tromperie à leur égard est une faute qui peut avoir les conséquences les plus graves. On jugera de l'importance que Grétry attache à ce principe lorsqu'il écrit : « Dès la mamelle, un enfant reçoit ses premières leçons; dès lors il exprime sa volonté : et (ce que j'ai vu faire aux mères les plus tendres) lui présenter la mamelle et la retirer en riant quand il veut la saisir, avec sa petite bouche, c'est déjà lui donner une leçon de fausseté, dont ses mœurs se ressentiront peut-être toute sa vie. » Aussi faut-il se garder d'user d'aucun subterfuge, même pour consoler les enfants au maillot. « S'ils crient, laissons-les crier : à tout âge se plaindre est le droit de la nature souffrante. » A plus forte raison, dans un âge plus avancé, les enfants doivent trouver chez leurs parents et leurs maîtres une résistance invincible à leurs caprices. « Lorsqu'un enfant vous frappe, rendez-lui coup pour coup, n'y manquez jamais. Je vis un jour un enfant qui attrapait des mouches qu'il tuait ou qu'il enfilait vivantes dans une épingle. Son père lui dit que c'était mal de tuer ces innocentes créatures. — Les araignées les tuent aussi, répondit-il. — Pour se nourrir, dit le père. Un instant après,

l'enfant recommença son petit jeu; son père lui fit avaler la mouche qu'il venait d'attraper, et il fut corrigé du plaisir de tuer sans nécessité. »

Un point non moins important aux yeux de Grétry, c'est de ménager, pour la conserver intacte, la sensibilité de l'enfant. « Rendre un enfant presque insensible par les mauvais traitements, c'est le priver du plus précieux apanage de la nature humaine; c'est préparer un homme dur, dont l'insensibilité n'a plus de relation avec les vertus physiques. Nous jugeons des autres par nous-mêmes; par une réaction inévitable, nous prêtons aux autres nos sensations comme nous nous attribuons les leurs: nous n'avons que cette manière physique de correspondre avec les êtres sensibles; et l'homme endurci, qui ne redoute plus les secousses ordinaires, fait supporter aux autres tous les maux qu'il ignore. » Pour ne pas compromettre la sensibilité de l'enfant par un châtiment trop rude, il vaut parfois mieux exalter cette sensibibilité en remuant tout ce que le cœur de l'enfant renferme de tendresse et de pitié.

Grétry rapporte un exemple de ce procédé d'éducation qui peut, comme on va le voir, passer pour le modèle du genre.

« J'ai vu à Rome le spectacle, ineffaçable dans ma mémoire, d'une famille consternée par la faute de leur unique enfant. Je vais rapporter cette scène exemplaire pour les mères, les pères et les instituteurs de la jeunesse. Invité à un concert chez un avocat, homme d'infiniment d'esprit, et associé à une femme vraiment romaine, quoique moderne, j'arrive, et quoiqu'il fît grand jour, les fenêtres étaient fermées, le salon tendu de noir, et l'appartement éclairé avec profusion. « Qu'est-ce? dis-je au domestique qui m'ouvrit la porte, je venais pour assister à un concert, y a-t-il quelqu'un de mort ici? — Non, me répondit-il, le concert a lieu. » Dans ce moment je vis de loin la dame du logis qui venait à moi; je m'approchai d'elle. « Vous êtes blessée, lui dis-je, madame? — Ne vous effrayez pas, me dit-elle, de tout ce que vous voyez de singulier; voici le fait. Nous avons remarqué, mon mari et moi, que notre enfant incline à la cruauté (c'était un petit garçon d'environ six ans). Hier il a voulu jeter un couteau à la tête de sa gouvernante; j'ai paré le coup et la pointe du couteau m'est entrée dans le bras. — Vous avez puni votre enfant? — Non pas par des réprimandes ou des coups; c'est son cœur, c'est sa sensibilité que nous voulons attaquer. On ne l'empêche pas d'aller et de venir, mais personne ne le regarde, ne lui parle, il est abandonné à lui-même comme un petit monstre. Le vase ensanglanté, dans lequel mon époux a lavé ma plaie, est dans la chambre de mon fils et il y restera tout le temps convenable. Entendez-vous ses sanglots? Oh! il est désolé. » Nous approchâmes doucement de la chambre de l'enfant: il était à genoux devant le vase qui était posé sur une chaise, il le baisait en disant: « *Povera madre! barbaro che sono! ecco il suo sangue!* (Pauvre mère! barbare que je suis! voilà son

sang!) » — « Quant à notre concert, me dit-elle, voici notre projet. Nous n'exécuterons aujourd'hui que des chants lugubres. Après quelques morceaux de symphonie, c'est moi qui chanterai la première, vous tiendrez le clavecin, je veux que mon fils me voie tout entière. Pendant que je chanterai, s'il est touché de mes paroles et de mes accents, nous désirons, son père et moi, que personne ne fasse attention à lui et qu'on agisse comme s'il n'y était pas. » On se rassemble ; j'instruis les premiers venus, étonnés comme je l'avais été de l'appareil lugubre de la maison; ceux-ci instruisent ceux qui arrivent après. Le concert commence. Le père est premier violon, les instruments exécutent avec des sourdines; le choix de la musique, l'appareil du salon, la tristesse des exécutants et des auditeurs, tout avait l'air d'un catafalque. Enfin la mère chante. C'était une scène de Jomelli, une scène pathétique où une mère malheureuse pleure les égarements de son fils. Pendant le récitatif, l'enfant, le visage pâle, regardait sa mère, son père et nous tous l'un après l'autre; mais arrivés à l'*allegro agitato* de l'air, l'expression de la mère devint si passionnée, si tendre; ces paroles souvent répétées : *O madre sfortunata! o madre sventurata!* en gesticulant noblement avec son bras blessé, produisirent un tel effet que l'enfant se mit à faire des cris, se jeta par terre en s'arrachant les cheveux... Nous pleurions tous. On l'emporta dans sa chambre, sa mère le suivit; nous observâmes, dans ce moment, le plus grand silence; elle revint quelques minutes après et nous dit qu'elle le croyait corrigé de ses vivacités inhumaines. »

On le serait à moins, et l'on comprend qu'une pareille scène ait enchanté un musicien et un homme de théâtre ; mais on ne voit pas trop comment Grétry concilie l'excellence de ce procédé, qui consiste à jouer devant l'enfant une véritable comédie, avec l'horreur du mensonge qu'il a posée comme le principe fondamental de l'éducation.

Il y revient cependant après quelques considérations sur l'importance des premières impressions chez l'enfant, et prétend faire confondre tout ce qui est beau et juste avec la vérité et tout ce qui est laid et injuste avec le mensonge. « Votre enfant, je suppose, verra un pauvre estropié, couvert de haillons; il dira : Voilà un mensonge. — Oui, direz-vous, puisque cet homme n'est pas tel qu'il devrait être. Il vient de faire une déchirure à son habit: Recousez-moi ce mensonge, dit-il. On lui obéit. — Oh! le mensonge paraît toujours malgré la couture. — C'est que le mal est si difficile à réparer. Son père reçoit un coup d'épée dans un bois. Quel horrible mensonge! s'écrie-t-il. — Oui, vous avez raison. On lui dit quelques jours après que la justice vient de faire mourir un homme sur la place. — C'est un mensonge. — C'est l'assassin de votre père, réplique-t-on. — Oh! c'est bien fait, c'est la vérité, etc. » Grétry est persuadé que c'est le meilleur moyen de donner à l'enfant « une idée unique et précise du juste et de l'in-

juste, du bon et du mauvais, de ce qu'il doit et ne doit pas faire. C'est lui former le jugement sur la vraie morale; c'est lui apprendre à distinguer le vrai et le faux par l'action même des choses, avant qu'il sache les mots qui les désignent. » Il paraît beaucoup plus évident que cette méthode aboutirait à brouiller toutes les idées de l'enfant.

Dans les chapitres suivants, Grétry parle des écoles et de l'éducation publique. Ses vues ne se recommandent pas par leur originalité; quelques extraits montreront qu'elles sont inspirées par les plans d'éducation publique conçus à cette époque.

« Les droits de l'homme doivent être expliqués aux enfants dans les écoles primaires, au moins une fois par décade. L'instruction doit apprendre aux jeunes républicains qu'ils ont tous les mêmes droits politiques; que tous les emplois, les places les plus éminentes appartiennent à tous, et que la seule nullité des talents ou l'immoralité peuvent les en éloigner. » L'école doit être neutre. « Puisque tous les citoyens attachés à différents cultes envoient leurs enfants aux écoles primaires, aucun culte en particulier ne doit y être recommandé ni célébré. Sans blesser leurs différentes croyances, qu'une même prière leur serve à tous... Après quoi les premiers objets d'instruction dont on occupera les élèves seront sans doute de leur apprendre à écrire et à chiffrer. L'enfant de l'homme du peuple qui est destiné à l'état, au métier de son père, n'a pas besoin d'acquérir d'autres connaissances. *Télémaque* serait le premier livre que je mettrais entre les mains des enfants. Les exemples qui leur servent ordinairement pour apprendre à écrire seraient extraits des droits de l'homme et du citoyen, tels qu'ils sont en tête de notre constitution. » Quant à l'éducation des jeunes filles, elle est plus intéressante encore pour le gouvernement que celle des garçons. « Ce sont les femmes qui commencent l'éducation de tous les hommes; c'est donc à elles à leur inspirer, à leur inculquer, dès le bas âge, les trois principes fondamentaux de l'homme régénéré : l'amour de la vérité, celui de la patrie, et la morale de l'homme de bien, qui est l'exercice des vertus. Je pense que leurs occupations studieuses, telles que la lecture, l'écriture et les premières règles de l'arithmétique, ne doivent occuper que la moitié du temps des écoles; tout le reste doit être employé à leur former le cœur et l'esprit; chaque jour un des préceptes que je viens d'énoncer doit leur être présenté avec autant de netteté que de douceur, avec autant de plaisir que d'amour de la part des institutrices. »

Grétry s'étend avec complaisance sur les récompenses à décerner à la jeunesse, parce qu'il voit là l'occasion de rendre un solennel hommage à la vérité. De tous les prix, le plus important à ses yeux, celui qui doi surtout exciter le zèle des jeunes gens et qu'on ne saurait décerner avec une trop grande pompe, c'est le prix de vérité. L'homme de théâtre reparaît quand il imagine la cérémonie qu'il faudrait instituer chaque année pour fêter dignement ceux qui ont mérité une pareille récom-

pense : « Il faut que les larmes des spectateurs coulent en voyant arriver au milieu d'eux les jeunes gens des deux sexes qui se sont rendus dignes de ce prix auguste. Avant qu'ils soient introduits dans l'assemblée, l'apologie de la vérité, son influence céleste sur les mœurs doivent être déclamées, avec enthousiasme, par un magistrat en habit de cérémonie. » Après ce premier discours, — dont Grétry donne un modèle, — les enfants, vêtus de blanc, « la modestie de l'innocence empreinte sur leurs fronts », entrent dans l'assemblée, conduits par leurs plus proches parents. Ils vont se prosterner aux pieds de la statue de la Vérité qui est au milieu de l'enceinte, puis ils se relèvent et se placent debout autour de la divinité. Le magistrat les félicite alors en termes pompeux de leur mérite, puis il descend de son siège et va les embrasser tous. « A l'instant une fanfare triomphale éclate, à laquelle se joignent les applaudissements des spectateurs. Après quoi le magistrat conduit les enfants vertueux et leurs parents sur des sièges qui environnent le sien, et qui sont restés vides jusqu'à ce moment ; chaque siège destiné aux enfants est décoré et surmonté d'une couronne. Alors un hymne saint, qui termine la cérémonie, est exécuté par la musique. » La scène est belle et fait honneur à Grétry, mais il est permis de douter qu'elle soit de nature à donner aux enfants qui auraient eu le malheur d'y figurer une leçon de modestie. On en conclura que Grétry avait sans doute les intentions les meilleures, un amour sincère de la vérité, mais qu'il pensait et sentait trop en artiste pour être un bon éducateur. On peut s'en consoler et oublier, en écoutant sa musique, qu'il voulait parfois être philosophe.

A. W.

Un art, une école, par *Edmond Bonnaffé*, Paris, 1891. — Dans cette intéressante brochure, M. Bonnaffé, prenant acte de ce fait que le salon du Champ de Mars a ouvert ses portes à ceux que l'on appelle les *Artistes industriels*, se félicite de cette hospitalité qui lui paraît une heureuse innovation, et il s'élève contre la distinction qu'on persiste à faire entre les arts dits libéraux, ou beaux-arts, et les arts industriels. Il n'y a, dit-il, qu'un seul art, qui a des applications différentes. Raphaël composait des cartons pour les tapissiers, Cellini des salières, Jean Cousin des patrons de broderie, Donatello des marteaux de porte, Houdon des candélabres de cheminée, etc. Le même art s'exerce aussi bien sur la toile, la pierre, le bronze, le fer ou le bois ; il est infini dans ses expressions, un dans son essence.

Si cette idée était enfin comprise, combien de jeunes gens renonceraient à peindre des tableaux inutiles et chercheraient à manifester leur talent sous des formes qui ne sont pas celles d'un art servile parce qu'elles sont d'un usage pratique. C'était la pensée de Colbert quand il a fondé aux Gobelins la *Manufacture royale des meubles de la couronne*. Peintres, sculpteurs, mosaïstes, brodeurs, graveurs, orfèvres, etc., y étaient employés ; soixante enfants y étaient

initiés à tous les secrets de l'art pendant six ans d'apprentissage et quatre ans de service.

M. Bonnaffé propose la création d'une *École de l'art*, sans épithète, destinée à rassembler en un seul faisceau toutes les manifestations de l'art. « Je la comprends peu nombreuse, dit-il, étroite et d'un accès difficile. On y enseignera tout ce que l'on entend aujourd'hui sous la dénomination de Beaux-Arts et d'Arts industriels : l'architecture, la peinture et la gravure avec tous leurs dérivés ; la sculpture, avec la fonte et la ciselure ; l'orfèvrerie et ses accessoires ; l'art du meuble ; la céramique ; la tapisserie ; la broderie, etc. L'école sera tout à la fois école et manufacture ; elle aura des cours où les professeurs enseigneront les diverses parties de l'art, et des ateliers où les élèves mettront ces leçons en pratique et fabriqueront des modèles sous la direction et avec le concours de ces mêmes professeurs. Les élèves seront triés parmi les meilleurs dans les écoles de dessin, et admis au concours. L'élève devra passer un certain temps dans chacun de ces ateliers, et, ce premier apprentissage terminé, il sera dirigé, suivant ses aptitudes, dans un atelier définitif. Des examens de sortie et l'obligation, comme autrefois, de faire un *chef d'œuvre* seront les conditions de rigueur pour obtenir le diplôme de maîtrise. L'orfèvre, le céramiste, le peintre, l'architecte, le sculpteur, le tapissier, l'ébéniste, le ciseleur, confondus dans les mêmes ateliers, se coudoyant dans une camaraderie de tous les jours, feront leur éducation intellectuelle sous une même discipline et dans un même esprit. Et plus tard, qu'ils dirigent un atelier, une fabrique ou une école, qu'ils deviennent patrons, contremaîtres ou professeurs, ils pratiqueront et propageront autour d'eux cette communauté d'efforts, cette intimité de l'art et de l'industrie qui fait les œuvres excellentes et les monuments durables. » J. S.

Les produits végétaux alimentaires, par *E. Dubois*, professeur à l'école professionnelle de Reims. Paris, O. Doin, éditeur. — Cet ouvrage, rempli de renseignements techniques très précis sur l'origine des principales matières alimentaires, sur leur valeur commerciale et sur les procédés de culture ou de préparation, fait partie d'une série de publications que l'auteur consacre à la technologie commerciale. Les principaux chapitres traitent des céréales (farines, féculents, etc.), des condiments (épices et aromates), des sucres, des boissons, des produits dérivés de fermentation (alcools, vinaigres). Une quantité de renseignements pratiques sur les falsifications, sur la législation, etc., font de cet ouvrage un des plus intéressants documents qu'il soit possible de consulter, l'auteur s'étant entouré de renseignements puisés aux meilleures sources, non pas dans les livres, mais près des commerçants eux-mêmes et des industriels. H. B.

Alcoolisme ou épargne, par *Coste*. Paris, Félix Alcan. — S'il est un fléau redoutable, qui fasse plus de victimes que les épi-

démies, c'est sans contredit l'alcoolisme. Il ruine la santé, détruit l'épargne, empoisonne la famille dans ses sources, ajoute d'innombrables maux à ceux de la misère, qui est même la plupart du temps son ouvrage. Peut-on combattre ce fléau par des livres? M. Coste l'a pensé. Il a écrit un petit opuscule destiné à montrer aux ouvriers le mal à éviter, les moyens de le combattre, les avantages de l'épargne et les moyens de l'acquérir. Des instituteurs avisés pourront puiser dans ces pages quelques renseignements utiles, quelques bonnes indications pour des leçons de morale pratique. Souvent les gens pèchent par ignorance; on ne saurait trop répandre les lumières sur un sujet aussi important. S.

Langue allemande.

Der Sozialismus und das preussische Lehrerseminar (Le Socialisme et l'école normale prussienne), par le Dr *E. Gregorovius*, directeur de l'école normale d'Eckernförde. — On sait que l'empereur Guillaume II, dans un ordre de cabinet du 1er mai 1889, a signalé aux instituteurs le socialisme comme l'ennemi du trône et de l'autel. « L'école, dit-il, donc l'école normale, doit amener la jeunesse à cette conviction que les doctrines de la démocratie socialiste sont en contradiction avec les commandements de Dieu et la morale chrétienne; et que d'ailleurs elles sont aussi funestes qu'irréalisables. » Prenant texte de ces paroles du souverain, le Dr Grégorovius a essayé, dans un discours adressé cette année à ses élèves, de traiter la question de l'enseignement de l'économie sociale dans les écoles, et il nous paraît l'avoir fait avec plus de mesure et de sagesse que l'ordre du cabinet impérial.

La tâche qui incombe aux maîtres et instituteurs lui paraît double : 1° Comment élever les futurs instituteurs de manière à les préserver de la contagion des erreurs socialistes? 2° Comment les mettre en état, quand ils seront maîtres d'école, de préserver les enfants de l'influence de cette propagande?

M. Gregorovius commence par avouer que l'instruction religieuse n'est pas suffisaute pour atteindre le but, qu'il faut surtout faire appel à la saine raison. Sur le premier point, l'auteur s'exprime ainsi :

« Il ne faut pas présenter les doctrines socialistes comme des erreurs, mais les traiter objectivement, sans passion et sans haine ou raillerie. Il faut les faire connaître aux élèves d'après des livres compétents, par exemple, la *Démocratie socialiste* d'A. Bebel, ou les *Erreurs de la Démocratie* de Richter. » Il propose qu'on supprime l'histoire grecque et romaine dans le programme de première année des écoles normales, de manière à faire avancer l'histoire d'Allemagne et gagner, en troisième année, le temps de placer un cours d'économie politique.

« Dans ce cours on ferait l'histoire de la politique sociale des rois de Prusse, on donnerait des notions élémentaires d'économie politique

et de la législation économique actuelle (p. 15). » — Voilà pour les futurs instituteurs.

Quant aux enfants des écoles, M. Gregorovius se montre très réservé. Il croit que dans l'école primaire — même des villes ouvrières — il faut s'abstenir de toute incursion, de toute allusion aux théories socialistes : cela passerait par-dessus la tête des enfants. Mais l'école ne doit pas moins exercer, à ce point de vue, une action efficace sur les sentiments et les idées de l'enfant.

Il faut d'abord, à cet effet, modifier l'enseignement de l'histoire. « Le maître d'école s'efforcera d'apprendre à la jeunesse comment les rois de Prusse ont dès longtemps considéré comme leur tâche spéciale de protéger les ouvriers manuels, de relever leur condition physique et morale ; il leur montrera qu'ils ont été non seulement de grands capitaines, mais avant tout les bienfaiteurs de la population laborieuse et pauvre, et que les ouvriers ont plus d'amour et de miséricorde à attendre du dernier des Hohenzollern que de tous les meneurs de la démocratie réunis. »

Quant à l'instruction religieuse, il n'y a rien à y changer, d'après M. Gregorovius, qui en cela n'est pas d'accord avec Paul Göhre, un jeune théologien, auteur d'un *Voyage d'exploration sociale à Chemnitz*. Tout en mettant au premier plan le côté moral de la religion, comme le recommandait Guillaume II, il n'entend pas sacrifier l'élément dogmatique, et il pense qu'à cet effet il est nécessaire de faire apprendre par cœur certains textes, certains cantiques, même lorsque l'enfant est hors d'état de les comprendre (p. 23). En somme, le maître d'école devra inculquer aux enfants la crainte de Dieu, l'amour du roi et de la patrie. Ce sont là, à son avis, les meilleurs armes à employer à l'école primaire contre le socialisme.

Cette seconde partie du discours du pédagogue prussien nous a paru faible et entachée d'une étroitesse et d'un chauvinisme choquants. Mais, dans la première, il y aurait peut-être un exemple à suivre. Pourquoi ne donnerait-on pas aux élèves de nos écoles normales, de dernière année, quelques leçons sur les théories des principales écoles socialistes modernes? Nous aussi nous devons envisager sérieusement la question sociale et mettre nos futurs instituteurs en état de se faire une opinion sur les réformes proposées en leur faisant lire le pour et le contre. G. BONET-MAURY.

DAS FRANZÖSISCHE VOLKSSCHULWESEN (Les écoles primaires en France), par *J.-P. Richter*, directeur d'école à Halle-sur-Saale (Prusse). — On se préoccupe beaucoup en Allemagne de notre organisation scolaire et des efforts que nous avons faits depuis vingt ans pour mettre notre enseignement primaire à la hauteur des besoins d'une grande démocratie. Parmi les nombreux livres ou articles publiés sur ce sujet de l'autre côté du Rhin, nous croyons devoir signaler celui que vient de faire paraître M. Richter, directeur de l'une des principales

écoles de Halle, et nous le faisons avec d'autant plus de plaisir que son auteur jouit d'une grande notoriété pédagogique parmi ses compatriotes et que nous avons pu apprécier personnellement la bienveillance avec laquelle il accueille les jeunes Français qui vont étudier dans son pays la langue et la pédagogie allemandes. Et à ce sujet nous rappellerons aux boursiers français en Allemagne qu'un grand congrès pédagogique doit se tenir à Halle au mois de juin prochain : si quelques-uns d'entre eux pouvaient s'y rendre, ils seraient assurés de trouver en M. Richter un guide aussi aimable que compétent. Quant à son livre, ce n'est pas un exposé critique de notre organisation scolaire et du mouvement pédagogique français; l'auteur n'a eu d'autre intention que de faire connaître à ses lecteurs les lois, décrets et règlements qui régissent nos écoles, et il le fait avec méthode et clarté. « L'enseignement français », dit-il, « a été organisé depuis dix ans » (il eût pu remonter un peu plus haut) « avec une admirable énergie et il mérite d'attirer l'attention des Allemands aussi bien au point de vue théorique qu'au point de vue pratique. » Nous sommes trop polis et trop bons Français pour le contredire. M. Richter ajoute que l'étude de nos institutions scolaires peut « fournir aux Allemands de nombreuses occasions de contrôler leur propre organisation scolaire ». Voilà ce que nous aurions aimé que M. Richter fît lui-même. Il était mieux préparé que personne à aborder ce sujet et la comparaison qu'il eût faite entre le système allemand et le système français eût été singulièrement intéressante et instructive pour nous et peut-être pour d'autres. M. Richter a été trop modeste; mais son livre, tel qu'il est, est écrit avec une grande bonne foi et avec une évidente sympathie pour la France : c'en est assez pour que nous l'en remerciions.

H. CHAUVET,
Ancien boursier de l'État en Allemagne.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'avril 1892.

Eléments d'hygiène rédigés conformément aux programmes officiels, par *Louis Mangin*. Paris, Hachette, in-12.

Paris et le département de la Seine, par *A. Delapierre* (La France par départements). Paris, Picard et Kaan, in-12.

La fille du capitaine, par *Alexandre Pouschkine*. Roman traduit du russe par *Louis Viardot*. (Bibliothèque des écoles et des familles). Paris, Hachette, 1892, in-12.

Tarass Boulba, par *Nicolas Gogol*. Roman traduit du russe par *Louis Viardot*. (Bibliothèque des écoles et des familles). Paris, Hachette, 1892, in-8°.

Lectures choisies tirées de Diderot, par *H. Parigot*. Philosophie. Critique littéraire. Contes et romans. Théâtre. Beaux-Arts. Correspondance. Paris, Lecène et Oudin, 1892, in-12.

The place of Comenius in the history of education, by *Nicholas Murray Butler*. Syracuse (Etats-Unis), 1892, br. in-12.

Géographie de la France et de ses colonies, par *Marcel Dubois*. Paris, Masson, 1892, in-12.

Histoire contemporaine de l'Europe et de la France, depuis 1789 jusqu'en 1889, par *F. Corréard*. Paris, Masson, 1892, in-12.

Mon utopie. Nouvelles études morales et sociales, par *Ch. Secrétan*. Paris, Alcan, 1892, in-12.

Annuaire de l'enseignement commercial et industriel, publié sous la direction de M. *Georges Paulet*. Paris, Berger-Levrault, 1892, in-12.

Le travail manuel à l'école primaire, par *Coste et Lapassade*. Cours méthodique et pratique. Paris, Jeandé, 1892, in-8°.

Etats-Unis. New-York. Department of public instruction. Annual report, 1892. Albany, in-8°.

L'hygiène dans les écoles primaires publiques de Londres, par le *Dr Mangenot* (Extrait de la *Revue d'hygiène*). Paris, Masson, 1892, in-8°.

L'enseignement primaire et les écoles publiques dans les Etats pontificaux de France et pays divers qui ont formé le département de Vaucluse avant 1789, par *R. Rey*. Avignon, 1892, br. in-8°.

Les altérations de la personnalité, par *Alfr. Binet*. Paris, Alcan, 1892, in-8°.

Méthode de coupe métrique et décimale, par *J. Monjou*. 1er et 2e cours. Paris, l'auteur, 2 vol. in-8°.

Trois ans à la Martinique, par *Louis Garaud*. Paris, Picard et Kaan, in-4°.

Manuel pratique du tailleur pour la coupe du vêtement, par *Serre*. Paris, l'auteur, 1887, in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

COMMISSION CONSULTATIVE CHARGÉE DE LA PRÉPARATION DES CATALOGUES ET COLLECTIONS D'ŒUVRES D'ART A METTRE EN USAGE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Les commissions précédemment instituées au ministère de l'instruction publique pour l'imagerie scolaire, pour les musées d'art dans les écoles, pour le catalogue des œuvres d'art dans les lycées et collèges, viennent d'être réunies en une seule commission consultative chargée de la préparation des catalogues et collections d'œuvres d'art à mettre en usage dans les établissements d'instruction publique (1° lycées et collèges; 2° écoles normales; 3° écoles primaires supérieures et grandes écoles urbaines; 4° écoles professionnelles; 5° écoles municipales de dessin).

Les travaux de cette commission auront pour objet, pour chaque ordre des établissements ci-dessus désignés :

« 1° De dresser, conformément aux programmes en vigueur, la liste méthodique des ouvrages, documents, estampes, photographies, moulages, etc., propres soit à illustrer l'enseignement de l'histoire de l'art, soit à donner aux élèves les notions artistiques les plus essentielles;

» 2° D'examiner les demandes de souscriptions et les propositions émanant des artistes ou des éditeurs en vue de créer des collections appropriées aux divers besoins des degrés de l'enseignement;

» 3° De guider par des conseils et des directions pédagogiques les chefs d'établissements et les professeurs désireux de contribuer à l'éducation artistique par des institutions auxiliaires de l'enseignement proprement dit (visites aux musées, organisation de conférences avec projections lumineuses, expositions temporaires d'œuvres d'art offertes ou prêtées aux écoles, envoi de collections circulantes, etc.). »

L'ENSEIGNEMENT DES INDIGÈNES EN ALGÉRIE. — Le Sénat a discuté et adopté, dans sa séance du 5 avril dernier, les conclusions du rapport de M. Combes sur l'instruction des indigènes en Algérie, présenté au nom de la Commission chargée de l'étude des questions algériennes. Ces propositions, qui constituent tout un plan d'organisation des écoles indigènes, doivent faire l'objet d'un décret dont M. le ministre de l'instruction publique a, au cours de la discussion, annoncé la publication prochaine.

CIRCULAIRE RELATIVE à la « REVUE D'ADMINISTRATION ». — M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser une circulaire (23 mars 1892)

aux inspecteurs d'académie pour les informer du désir exprimé par M. le ministre de l'intérieur d'obtenir une participation plus active aux travaux de la *Revue d'administration* (publiée sous le patronage du ministère de l'intérieur) de la part des membres de l'enseignement public et des fonctionnaires administratifs de l'Université. Il signale notamment l'intérêt que présenteraient pour cette Revue des études relatives aux questions de législation scolaire.

COMITÉ DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE PARIS. — Par arrêté du 4 avril dernier, il a été institué au ministère de l'instruction publique, sous la présidence de M. Gréard, un comité chargé d'étudier diverses questions relatives au personnel des écoles primaires supérieures de la ville de Paris et du collège Chaptal.

VŒU TENDANT A ACCORDER LA FRANCHISE POSTALE AUX INSTITUTEURS POUR LE TRANSPORT DES FEUILLES D'ABSENCE. — Dans sa séance du 8 avril dernier, le conseil municipal de Paris a émis le vœu « que les pouvoirs publics accordent la franchise postale aux directeurs et directrices des écoles communales de la ville de Paris pour l'envoi à domicile des feuilles d'absence aux familles intéressées ».

CONCOURS SCOLAIRE HORTICOLE DU DÉPARTEMENT DES VOSGES. — La Société d'horticulture et de viticulture des Vosges a organisé, depuis cinq ans, un concours scolaire horticole qui a lieu, à tour de rôle, entre les élèves des écoles d'un certain nombre de cantons du département. Le prochain concours est fixé au mois d'août prochain.

Les récompenses consistent en livrets de caisse d'épargne, livres, mentions honorables.

CONCOURS ET EXAMENS D'ADMISSION DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE COMMERCE. — Aux termes d'un arrêté de M. le ministre du commerce inséré au *Journal officiel* du 24 mars, les concours et examens d'entrée s'ouvriront le *lundi 3 octobre 1892* pour les écoles ci-après désignées :

Ecole des hautes études commerciales (120 places);
Ecole supérieure de commerce de Paris (60 places);
Ecole supérieure de commerce de Bordeaux (50 places);
Ecole supérieure de commerce du Havre (20 places);
Ecole supérieure de commerce de Lyon (70 places);
Ecole supérieure de commerce de Marseille (50 places).

EXPOSITION SCOLAIRE DE VIC-BIGORRE. — Une exposition scolaire à laquelle sont admises les écoles publiques ou privées des départements des Hautes-Pyrénées, des Basses-Pyrénées, du Gers, des Landes et de la Haute-Garonne, aura lieu à Vic-Bigorre (Hautes-Pyrénées), les 14, 15 et 16 mai 1892.

EXPOSITION DES ARTS DE LA FEMME. — L'Union centrale des arts décoratifs organise une exposition des arts de la femme, qui se tiendra au Palais de l'Industrie, à Paris, du mois d'août au mois de novembre 1892. Cette exposition comprendra une section réservée à l'*enseignement* (groupe II).

« L'exposition du groupe de l'enseignement doit viser exclusivement des œuvres ayant un caractère très net d'application industrielle. Ce qu'on se propose de mettre en lumière pour les écoles ou institutions consacrées aux arts de la femme, c'est le résultat final de l'enseignement qu'elles distribuent au point de vue des applications pratiques, industrielles ou artistiques que cet enseignement peut recevoir.

Aussi les établissements admis à prendre part à l'exposition ne devront-ils présenter que des travaux constituant pour ainsi dire la consécration de leurs études, c'est-à-dire exécutés par des élèves ayant déjà parcouru tous les degrés de l'enseignement de l'école et arrivés à la dernière période de cet enseignement. C'est donc parmi les travaux de leurs cours supérieurs que les écoles ou institutions auront exclusivement à choisir les objets à envoyer à l'exposition.

Les institutions admises à figurer à l'exposition peuvent se diviser en quatre classes :

1e classe : Les écoles de dessin et d'art décoratif;

2e classe : Les écoles préparant aux diverses professions qui se rattachent à l'art industriel;

3e classe : Les écoles d'apprentissage;

4e classe : Les institutions ayant pour but le développement des arts de la femme. »

AVIS AUX INSTITUTEURS RELATIF AUX « RECOMMANDATIONS ». — M. Szymanski, inspecteur d'académie du Gard, a fait insérer dans le *Bulletin départemental* l'avis que nous reproduisons ci-après :

« L'administration constate depuis quelque temps, de la part du personnel, une tendance de plus en plus grande à solliciter la protection de personnages influents. De trop nombreux instituteurs provoquent des recommandations de toutes sortes lorsqu'ils désirent obtenir soit un avancement, soit une récompense, ou même lorsqu'ils veulent éviter une disgrâce méritée. En procédant ainsi, ils font injure à leurs chefs puisqu'ils semblent ne pas compter sur leur bienveillance et leur esprit de justice.

Cette situation est des plus regrettables. Elle m'impose le devoir de rappeler aux maîtres qui l'auraient oublié que le fonctionnaire soucieux de sa dignité ne veut rien devoir qu'à lui-même et sait se borner à la situation que ses titres et ses services lui permettent d'occuper.

Je dois déclarer, en outre, que je ne tiendrai compte, comme je l'ai fait d'ailleurs jusqu'ici, que du mérite personnel des maîtres dans les décisions que j'aurai à prendre ou à provoquer. Les recommandations ne sauraient donc avoir aucune influence sur leur sort; au contraire, elles me laisseraient supposer que ceux qui y ont recours sollicitent de l'administration plutôt une faveur qu'un acte de justice. »

Des instructions semblables ont été adressées aux instituteurs par M. l'inspecteur d'académie de l'Aude.

L'abus des recommandations n'est du reste pas chose nouvelle, et ce n'est pas la première fois que les fonctionnaires placés à la tête de notre enseignement primaire signalent ce fâcheux état de choses. En feuilletant la collection de la *Revue pédagogique*, on trouvera dans le numéro du 15 mai 1885 (p. 473) un avis analogue à celui que nous reproduisons ci-dessus, adressé par M. l'inspecteur d'académie de l'Ariège aux instituteurs de ce département; et dans le numéro du 15 juillet 1884 (p. 81) un « avis important » où, dans un langage très ferme, M. le directeur départemental de l'enseignement primaire du Nord engageait les instituteurs « à renoncer à des procédés qui ressemblent trop à des tentatives de pression ».

Revue des Bulletins départementaux.

M. l'inspecteur d'académie de la Vienne adresse aux instituteurs de son département quelques conseils à propos de l'épreuve de rédaction introduite dans l'examen du certificat d'études primaires par l'arrêté du 29 décembre dernier.

« Il n'est pas, dit-il, de si bonne mesure qui ne soulève, au début surtout, des objections, et ne donne lieu à des critiques.

L'arrêté du 29 décembre n'a pas échappé à la loi commune. Plusieurs maîtres craignent que la nécessité qui s'imposera à leurs élèves de répondre, le jour de l'examen, à une question d'histoire et de géographie, d'instruction morale et civique ou de sciences usuelles, etc., ne les oblige à faire, au grand détriment de leur santé, un violent effort pour revoir rapidement et confier à leur mémoire toutes les leçons qui leur auront été faites dans le cours de leurs études, sur ces différentes branches d'enseignement. D'autres expriment la crainte que la rédaction ne soit désormais que la reproduction exacte d'une leçon apprise en classe, que l'art de la composition, le talent de la mise en œuvre ne se réduise dorénavant à rien ou peu de chose. Aux uns et aux autres je réponds que les craintes qu'ils conçoivent et dont ils veulent bien me faire part ne sont pas fondées.

L'arrêté ministériel du 29 décembre 1891 laisse à l'inspecteur d'académie le soin de choisir les sujets de composition du certificat d'études primaires. Il me suffira de vous faire connaître les principes qui me régleront dans le choix des sujets de composition française pour calmer les vives émotions que l'arrêté précité a fait naître chez plusieurs d'entre vous. D'abord, je ne prendrai dans les matières d'où devra être extrait le sujet de composition que des faits de première importance, généraux, et tels qu'ils ne puissent être ignorés d'un élève consciencieusement préparé; nous savons, par expérience, ce que l'on peut raisonnablement exiger d'un enfant de onze à douze ans, et nous n'aurons garde d'appeler son attention sur

des points difficiles, délicats, peu accessibles à son intelligence. D'un autre côté, nous veillerons à ce que le devoir ne se réduise pas à une sorte de formulaire dans lequel l'élève n'aurait qu'à faire entrer ce que le maître lui a appris ou ce qu'il a lu dans ses livres; nous proposerons, au contraire, des sujets tels que l'enfant ait à choisir dans les connaissances qu'il aura acquises, qu'il ait à grouper, à classer, à joindre ce qui doit être uni, à séparer ce qui doit être séparé, en un mot à composer et à mettre en œuvre ce qu'il sait.

Les connaissances positives trouveront leur place dans les compositions de nos jeunes candidats. On leur tiendra grand compte de la sûreté et de la précision de leur savoir; mais on exigera qu'ils fassent rentrer leurs connaissances dans le cadre qui leur aura été tracé, et qu'ils écrivent en français. Par exemple, dans les programmes officiels du 28 mars 1882, à l'article Instruction morale, on lit ces mots: *Devoirs des enfants envers leurs maîtres*. Au lieu de poser la question suivante : Quels sont les devoirs des enfants envers leurs maîtres? nous demanderons à nos jeunes candidats d'imaginer la lettre d'un père de famille qui, ayant appris que son fils a manqué de respect à son professeur, lui écrit pour lui reprocher sa conduite et le rappeler au sentiment de ses devoirs. Si nous voulions simplement voir si un candidat a, sur la géographie de la France, des notions exactes et précises, nous nous contenterions, par exemple, de lui demander quelles sont les villes principales qui se trouvent sur la côte de l'Océan Atlantique de Rochefort à Brest: mais, si nous voulons nous assurer qu'il est en même temps capable de trouver sur un sujet donné les idées qui s'y rapportent, de les classer dans un ordre rationnel et de les exprimer en français, nous lui demanderons d'imaginer le récit d'un voyage qu'un jeune écolier a fait, en compagnie de quelques amis, sur la partie de la côte occidentale de la France qui est comprise entre les deux villes dont il vient d'être parlé. De même, au lieu de poser cette question : Quels sont les principaux instruments aratoires en usage dans nos campagnes? nous inviterons les candidats à rendre compte d'une visite qu'ils ont faite à l'exposition régionale de telle et telle ville, et spécialement à l'exposition des instruments agricoles. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le projet de loi sur l'instruction primaire ayant été retiré, les députés libéraux *(Freisinnigen)* à la Chambre prussienne avaient invité les nationaux-libéraux et les conservateurs libres à s'unir à eux pour inviter le gouvernement à déposer, dans cette session même, un projet de loi sur les traitements des instituteurs *(Dotationsgesetz)*, afin d'arriver au moins au règlement de la question actuellement la plus urgente, celle de l'amélioration de la situation matérielle du personnel enseignant. Les nationaux-libéraux et les conservateurs indépendants ont refusé. Les libéraux ont décidé alors d'aller de l'avant seuls pour obliger le gouvernement à manifester ses intentions sur ce point.

— Voici, d'après un document officiel publié par la *Schuldeputation* de la ville de Berlin, l'échelle des traitements des instituteurs et institutrices et la répartition des membres du personnel enseignant primaire entre les différentes classes de traitements, dans cette ville, pour l'année scolaire allant d'avril 1892 à avril 1893 :

	CHIFFRE DU TRAITEMENT	NOMBRE DE FONCTIONNAIRES jouissant de ce traitement
Directeurs d'écoles	4160 marks.	64
	3760 —	63
	3360 —	64
		191
Instituteurs	3600 —	56
	3300 —	227
	3000 —	278
	2700 —	278
	2500 —	283
	2200 —	293
	1900 —	297
	1600 —	305
		2017
Institutrices	1950 —	143
	1755 —	226
	1560 —	232
	1365 —	235
	1200 —	143
		979

— Dans une conférence faite récemment à Berlin, le Dr Götze, directeur de l'école normale de travail manuel établie à Leipzig aux frais de l'Association allemande pour le travail manuel des garçons *(Deutscher Verein für Knabenhandarbeit)*, a donné les indications suivantes sur l'état actuel de l'enseignement manuel en Allemagne :

La propagande en faveur de cet enseignement est faite essentiellement par l'association ci-dessus nommée ; les dépenses des ateliers ouverts aux écoliers sont supportées par des municipalités, des sociétés et des particuliers. L'Empire avait accordé dans les premières années une subvention de 5,000 marks ; depuis 1890 cette subvention a été réduite à 2,500. La Prusse et la Saxe portent l'une et l'autre à leur budget une somme annuelle de 14,000 marks pour cet enseignement. Bade a inscrit dans sa nouvelle loi scolaire l'enseignement manuel comme branche facultative. La préparation des maîtres, pour toute l'Allemagne, se fait à l'école normale de travail manuel à Leipzig. En 1880, l'enseignement manuel n'était donné, en Allemagne, qu'à 113 écoliers ; en 1888, il a été reçu par 5,678 écoliers, et actuellement il l'est par plus de 10,000. Néanmoins le conférencier a déclaré que les gouvernements allemands ne montraient pas assez d'intérêt pour une question aussi importante, et a exprimé l'espoir de les voir intervenir d'une façon plus efficace.

— Le 9e congrès de la Société des instituteurs allemands (*IX. Deutscher Lehrertag*) aura lieu à Halle, à la Pentecôte (5 juin). Au nombre des questions qui seront discutées se trouvent les suivantes : De la préparation de l'instituteur ; Du rôle de l'école primaire à l'égard de la question sociale.

Angleterre. — L'Union nationale des instituteurs anglais a tenu sa conférence annuelle à Leeds pendant les vacances de Pâques. Le nouveau président de l'Union, M. Yoxall (qui est candidat libéral au Parlement pour le district de Bassetlaw), a montré, dans son discours d'ouverture, l'état prospère de la société et l'accroissement continu de son influence sur l'opinion et sur les pouvoirs publics. En conformité d'une résolution votée par la conférence précédente, le journal le *Schoolmaster* aurait dû cesser, à partir du 1er janvier 1892, d'être l'organe de l'Union ; mais à la suite d'arrangements intervenus entre les éditeurs de ce journal et le comité exécutif de l'Union, le *Schoolmaster* a été déclaré journal officiel pour une nouvelle période de trois ans, et la conférence de Leeds a confirmé cette décision. L'ancien rédacteur du *Schoolmaster*, M. Russell, mort à la fin de l'année dernière, a été remplacé par M. Macnamara, précédemment instituteur à Bristol.

— Le lundi de Pâques a été tenue à Londres la première conférence de l'Union nationale des instituteurs catholiques, récemment constituée. Deux partis se sont trouvés en présence dans cette assemblée : d'une part, les instituteurs attachés à des écoles confessionnelles, et

qui naturellement sont les serviteurs et les instruments du clergé; d'autre part les instituteurs qui, bien que catholiques de religion, enseignent dans les écoles neutres relevant des *School Boards*. Ces derniers semblent, pour le moment, former la majorité; tout au moins ont-ils réussi à faire échec aux prétentions de l'autre parti, sur la question de l'enseignement religieux. M. Maccaffery, appuyé par M. Hassan (de Glasgow), avait proposé à ce sujet la résolution suivante : « La conférence considère que le premier devoir des instituteurs catholiques est d'élever les enfants confiés à leurs soins dans la connaissance et les pratiques de leur sainte religion ». M. Macshee (Londres) fit observer que la résolution demandait une chose impraticable; je suis, dit-il, instituteur dans une école de *School Board* : comment me serait-il possible de me conformer à la règle formulée dans cette résolution? M. Fox (Liverpool) déclara la résolution proposée insoutenable : si un instituteur au service d'un *School Board* voulait essayer d'y conformer sa conduite, il serait à l'instant renvoyé. M. O'Neill (Londres) dit qu'il considérait cette résolution comme une insulte, et qu'elle aurait pour résultat d'amener la destruction de l'Association métropolitaine des instituteurs; c'est au clergé, ajouta-t-il, et non aux instituteurs catholiques, qu'incombe le devoir de donner l'enseignement religieux. M. Flynn (Londres) caractérisa la résolution comme la proposition la plus funeste qui pût être faite à la conférence. En fin de compte, la résolution fut retirée par ses auteurs.

— Le bill établissant la gratuité de l'instruction primaire dans l'île de Man, qui avait dû être retiré à la suite de l'accueil peu favorable que lui avait faite la législature de l'île (voir notre numéro de janvier dernier, p. 95), a été présenté de nouveau, et adopté cette fois par les deux Chambres du Parlement manxois. La nouvelle loi sera promulguée du haut de la colline de Tynwald le 5 juillet prochain[1].

Inde. — Le résultat du dernier recensement donne les chiffres suivants relativement au degré d'intruction des populations de l'Inde anglaise:

Recevant l'instruction : 1° (sans indication d'âge) 2.999.557 hommes, 197.999 femmes; 2° (au-dessous de quinze ans) 2.519.558 garçons, 177,852 filles; 3° (entre quinze ans et vingt-cinq ans), 428.060 hommes, 15,657 femmes; 4° (au-dessus de vingt-cinq ans) 51.939 hommes, 6.490 femmes.

1. « La butte de Tynwald s'élève à la croisée de quatre chemins, près de la tombe d'un roi mort au dixième siècle. On ne sait si elle est de construction scandinave ou celtique, mais elle continue de servir comme aux anciens temps : c'est toujours du haut de ce tertre que, depuis une époque immémoriale, se fait la proclamation des lois. » (Élisée Reclus, *Nouvelle Géographie universelle*, t. IV, p. 628.

Ne recevant pas d'instruction, mais sachant lire et écrire : 1° (sans indication d'âge) 11.557.313 hommes, 544.069 femmes; 2° (au-dessous de quinze ans) 675.709 garçons, 87.846 filles; 3° (entre quinze et vingt-cinq ans) 2.865.733 hommes, 187.929 femmes; 4° (au-dessus de vingt-cinq ans) 8.015.871 hommes, 268.293 femmes.

Le total de la population à laquelle se rapportent ces chiffres est 133.362.696 hommes et 128.463.877 femmes; ensemble 261.826.573. Une population d'un peu plus de 25 millions d'habitants n'est pas comprise dans les chiffres ci-dessus : c'est celle des territoires de Radjaputna, de l'Inde centrale, du Cachemire, et de quelques districts sauvages du Bengale et de Madras, pour lesquels les feuilles de recensement ne contenaient pas de colonne relative à l'instruction.

Italie. — Le journal *Il Nuovo Educatore* publie dans son numéro du 21 avril dernier une correspondance de Forenza (Basilicate), qui relate des faits presque incroyables. Nous en traduisons ci-dessous les passages essentiels ;

« Il y a déjà cinq ans — je dis *cinq ans* — que nous autres instituteurs avons dû renoncer à nous présenter à la caisse communale pour toucher notre maigre salaire. Pour des causes diverses, qu'il serait trop long et inutile d'énumérer, la commune ne dispose pas des fonds qui seraient nécessaires pour le paiement ponctuel de ses employés. On peut s'imaginer tout ce que nous avons eu à souffrir pendant un temps déjà si long. L'administration municipale, ne pouvant faire mieux, remettait à chacun de nous les mandats de paiement, qu'il fallait négocier, souvent pour la moitié de leur valeur, chez des usuriers. Il est vrai que quelquefois l'ancien syndic, l'excellent Dr Vigilante, et son frère, conseiller municipal, prenant en pitié notre misère, nous ont spontanément échangé nos mandats contre de l'argent comptant sans prélever un sou d'escompte; il est vrai aussi que, dans les premiers temps, le préfet fit payer par le trésorier provincial le traitement de quelques mois, et que le ministre de l'instruction publique, instruit de notre malheureuse situation, envoya à plusieurs reprises quelques subsides. Mais ce ne furent là que des palliatifs inefficaces et de courte durée; notre minime traitement, dévoré par une usure monstrueuse, ne pouvait suffire à assurer la satisfaction des besoins les plus indispensables.

Dans notre misère, après une longue attente, un espoir venait pourtant de luire : l'administration municipale avait décidé, pour équilibrer le budget de la commune, d'imposer aux contribuables une taxe *par feux*; les rôles étaient déjà prêts, et nous, bien qu'ayant à supporter la taxe de la même façon que les autres *feux*, nous nous réjouissions à la pensée que nous allions pouvoir toucher au moins une partie de ce qui nous était dû. Hélas ! l'illusion fut de courte durée : le 14 février dernier, une partie de la population, mécontente du nouvel impôt, se souleva, envahit l'hôtel de ville en tumulte, et brûla les registres, les archives, le mobilier et tout ce que renfermait le bâtiment; un gendarme qui résistait fut tué par les émeutiers.

Je ne ferai pas de longs commentaires sur ce triste événement : c'est l'affaire de la justice de punir les coupables. Mais je me demande

ce que nous allons devenir, maintenant que la commune, outre le déficit précédemment existant dans son budget, se trouve en présence des dommages causés par l'incendie de l'hôtel de ville, dommages qu'il faut réparer. Nous avons une municipalité, mais elle ne peut rien faire pour nous; un caissier municipal, mais dont la caisse est vide. Les mandats de paiement ne seront désormais qu'un papier sans valeur: quel usurier voudra consentir à les négocier encore, sans savoir à quelle époque il en pourra toucher le montant? Si le ministre de l'instruction publique ne vient pas à notre secours, il ne nous restera plus qu'à mendier ou à mourir de faim. »

Mexique. — Un professeur distingué de Mexico, M. Cervantes Imaz, a publié récemment une statistique de l'instruction primaire dans le district fédéral et dans la capitale. Voici quelques chiffres empruntés à ce travail.

Il y avait en 1891 dans la ville de Mexico 362 écoles primaires, dont 108 étaient sous la direction du gouvernement fédéral ou de la commune, et 254 sous celle de particuliers. Les écoles publiques sont donc bien moins nombreuses que les écoles particulières, mais parmi ces dernières il en est peu qui soient convenablement dirigées.

Si l'on compare ces chiffres à ceux des statistiques antérieures, on voit que le nombre des écoles primaires à Mexico n'aurait pas augmenté et aurait même diminué; en revanche, le nombre des enfants qui fréquentent les écoles devient chaque jour plus grand. M. Cervantes Imaz l'estime à 26.854.

En rapprochant le chiffre des écoles de celui de la population de Mexico, qui, d'après le dernier recensement, est de 329,535 habitants, on trouve qu'il y a dans cette ville une école pour 910 habitants.

Suède. — En 1889, le nombre des enfants d'âge scolaire s'élevait à 764,909 (388,539 garçons et 376,370 filles), soit 16 0/0 de la population. Ce chiffre se répartit ainsi qu'il suit :

1° Recevant l'enseignement dans les écoles primaires . .		651,117
Ecoles primaires fixes.	319,395	
— ambulantes	67,930	
Ecoles primaires inférieures fixes	27,461	
— — ambulantes. .	20,521	
Petites écoles fixes	110,884	
— ambulantes	80,370	
Recevant l'enseignement en dehors de leur district scolaire.	14,556	
2° Recevant l'enseignement d'une autre façon		64,761
Ecoles primaires supérieures.	196	
Ecoles publiques d'un autre ordre	12,712	
Ecoles privées	16,799	
A domicile.	35,054	
A reporter.		715,878

Report		715,898
3° Ne recevant pas d'enseignement		39,957
Elèves sortis des écoles primaires après examen	23,847	
Empêchés de fréquenter l'école pour cause de maladies ou infirmités	3,660	
Empêchés pour d'autres causes	12,450	
4° Enfants sur lesquels aucun renseignement n'a été fourni.		9,074
TOTAL.		764,909

Le nombre des enfants d'âge scolaire qui recevaient un enseignement quelconque étant de 715.878, et celui des enfants de cet âge qui, après examen, avaient été dispensés de l'école s'élevant à 23,847, on obtient le nombre de 739,725, c'est-à-dire 96.7 0/0, comme celui des enfants d'âge scolaire qui recevaient ou avaient reçu quelque enseignement.

Suisse. — Un article de la *Schweizerische Lehrerzeitung*, consacré au traitement des instituteurs suisses, aboutit à cette conclusion que la Suisse est un des pays d'Europe où les instituteurs sont le plus mal rétribués, parce que la fixation de leur traitement appartient aux cantons, et que l'article de la constitution fédérale relatif à l'instruction primaire ne contient à cet égard qu'une disposition insuffisante. Dans le canton du Valais, par exemple, un instituteur muni du brevet définitif ne touche que 50 francs par mois, une institutrice 45. Dans le canton d'Uri, le traitement annuel moyen est de 530 francs pour un instituteur, de 350 francs pour une institutrice. Dans le canton du Tessin, le traitement est de 500 francs pour un instituteur avec augmentation jusqu'à 600 francs; les institutrices reçoivent un cinquième en moins. Bâle-Campagne accorde un traitement minimum de 700 francs; Lucerne, 800 francs (600 francs pour les institutrices); Berne 800 francs (700 francs pour les institutrices); Fribourg, 800-1000 francs (700-900 francs pour les institutrices), etc.

« Nous avons en Suisse, dit la *Schweizerische Lehrerzeitung*, environ 6,200 instituteurs et plus de 3,000 institutrices. Combien de ces maîtres ont un traitement inférieur à 1,000 fr.? la moitié peut-être, ou davantage. Une statistique qui nous renseignerait exactement à ce sujet jetterait un jour assez sombre sur la situation des écoles en Suisse, et engagerait peut-être les autorités fédérales à faire quelque chose pour l'école primaire. Une comparaison de notre situation à cet égard avec celle de quelques Etats étrangers est bien faite pour éveiller chez nous un peu plus de sollicitude pour les affaires scolaires. La seconde Chambre du grand-duché de Bade a adopté à l'unanimité, il y a quelques semaines, un projet de loi qui accorde à tout institu-

teur dirigeant une école (les instituteurs des écoles à une classe unique sont rangés dans cette catégorie) un traitement allant de 1,100 à 2,000 marks. En Saxe, les instituteurs primaires ont un traitement de 1,000 à 1,300 marks, sans compter le logement. Le projet de loi prussien, dont on a dit tant de mal, fixait un minimum de traitement de 1,000 marks (les instituteurs prussiens demandent un minimum de 1,200 marks comme traitement de début). Dans le duché de Basse-Autriche, le traitement minimum est de 600 florins. Le Landtag du Mecklembourg a dernièrement fixé à 700 marks au minimum le traitement des instituteurs des écoles seigneuriales, dont la misérable situation est devenue proverbiale en Allemagne. Le Landtag d'Anhalt a adopté le 24 mars un projet de loi fixant à 1,000 marks le traitement de début des instituteurs ruraux; ce traitement, par des augmentations successives, peut atteindre 2,100 marks. En Angleterre, sur un total de 17,799 instituteurs, on n'en compte que 218 ayant un traitement inférieur à 50 livres st. (1,250 fr.).

» Quelle figure font les républiques suisses mises en parallèle avec les Etats que nous venons d'énumérer? Et que dire de la Confédération qui donne plus de 31 millions par an pour les dépenses militaires, et qui pour l'école primaire n'a rien qu'un article de constitution dont on attend inutilement, depuis plus de vingt ans, l'application dans la pratique? »

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8972-4-92.


Digitized by Google

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX. — RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8974-4 [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGTIÈME

N° 6. — Juin 1892

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

CONDITIONS D'ABONNEMENT
A LA REVUE PÉDAGOGIQUE

France, un an	12 »
Étranger, —	13 50

Toute communication relative à la rédaction doit être adressé[e] *au Musée pédagogique*, 41, rue Gay-Lussac, à Paris.

Pour les abonnements et les annonces, s'adresser à M. Ch. Delagrav[e] éditeur, 15, rue Soufflot, Paris.

COLLECTIONS
DE LA
REVUE PÉDAGOGIQUE

Années 1878-1881 (8 tomes), in-12, brochés; chaque année	9 »
— 1882 (Premier semestre, 1 tome), in-12 broché . .	4 50

AVIS. — Pour faciliter l'acquisition de la collection de la *Revu[e] pédagogique* à ceux de nos lecteurs dont l'abonnement ne coïncide qu'ave[c] la transformation de la *Revue* (nouvelle série, juillet 1882), nous la leu[r] céderons complète au prix de **Trente francs.**

NOUVELLE SERIE

Tome Ier (Deuxième semestre 1882), in-8° broché. . . .	6 »
Tome II (Premier semestre 1883), in-8° broché.	6 »
Tome III (Deuxième semestre 1883), in-8° broché	6 »
Tome IV (Premier semestre 1884), in-8° broché.	6 »
Tome V (Deuxième semestre 1884), in-8° broché.	6 »
Tome VI (Premier semestre 1885), in-8° broché	6 »
Tome VII (Deuxième semestre 1885), in-8° broché . . .	6 »
Tome VIII (Premier semestre 1886), in-8° broché . . .	6 »
Tome IX (Deuxième semestre 1886), in-8° broché . . .	6 »
Tome X (Premier semestre 1887), in-8° broché.	6 »
Tome XI (Deuxième semestre 1887), in-8° broché	6 »
Tome XII (Premier semestre 1888), in-8° broché	6 »
Tome XIII (Deuxième semestre 1888), in-8° broché . . .	6 »
Tome XIV (Premier semestre 1889), in-8° broché	6 »
Tome XV (Deuxième semestre 1889), in-8° broché. . . .	6 »
Tome XVI (Premier semestre 1890), in-8° broché.	6 »
Tome XVII (Deuxième semestre 1890), in-8° broché . . .	6 »
Tome XVIII (Premier semestre 1891), in-8° broché . . .	6 »
Tome XIX (Deuxième semestre 1891), in-8° broché . . .	6 »

REVUE DE GÉOGRAPHIE

Publication mensuelle dirigée par M. Ludovic Drapeyron, professeur au lycée Charlemagne. La *Revue de Géographie* paraît tous les mois, depuis le 1er juillet 1878, par livraisons de 5 à 6 feuilles grand in-8° raisin, format de nos grandes revues littéraires, et forme, à la fin de l'année, deux beaux volumes d'environ 500 pages chacun, imprimés sur beau papier, en caractères neufs. Elle donne régulièrement des cartes exécutées avec soin.

Prix de l'abonnement pour Paris	25 »
Prix pour les départements et l'Union postale	28 »
Chaque numéro	3 »
Chaque semestre en un volume.	12 50

La *Revue de Géographie* forme aujourd'hui vingt-sept volumes. Prix de la collection complète . . . . 337 »

Table des travaux de la *Revue de Géographie* (directeur M. Ludovic Drapeyron), dressée par M. Henri Stein, membre de la Société de Géogra[phie], depuis sa fondation en janvier 1877 jusqu'à décembre 1883. Volumes I-XIII. Table alphabétique par noms d'auteurs, table de articles, 1884. . . . . 2 50

Nouvelle série. Tome XX. N° 6. 15 juin 1892

REVUE PÉDAGOGIQUE

BOILEAU DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

On ne prévoyait guère, aux environs de 1830, que le dix-neuvième siècle finissant verrait la réhabilitation, presque la glorification de Boileau. Après M. Nisard, M. Brunetière a plaidé la cause du poète de la raison, mais M. Nisard, avec son goût étroit, aux formules despotiques, l'avait plutôt compromis. Voici deux *Boileau* très dissemblables, et qui tous deux, pourtant, aboutissent à la même conclusion : l'un est de M. Morillot, le successeur de Jules Lemaître à la Faculté des lettres de Grenoble, et fait partie de la collection des Classiques populaires de Lecène ; l'autre, de M. Lanson, le très distingué professeur de rhétorique du lycée Charlemagne, est publié chez Hachette dans la petite collection des Grands écrivains. On sait que ces deux collections répondent à deux besoins et s'adressent à deux publics différents. La collection Lecène met nos classiques à la portée de la grande masse des lecteurs; elle multiplie les analyses, surtout les citations, destinée qu'elle est moins à faire valoir le talent de quelques critiques qu'à rendre familiers, accessibles, presque tangibles au lecteur, les grands écrivains dont elle nous entretient. Au contraire, la collection Hachette résume et condense en des études d'une sobre élégance, pour un public un peu pressé de gens du monde, ce qui a été dit d'essentiel sur Mme de Sévigné, par exemple, ou sur Montesquieu.

Il est clair que la collection Lecène est, par son caractère même, plus directement utile aux lecteurs de l'enseignement primaire. Mais, quand les livres de la collection Hachette sont écrits par un Boissier ou un Sorel, ils sont à la fois très élevés et très pratiquement instructifs. Tout le monde aussi trouvera profit et plaisir à lire le *Boileau* de M. Lanson, bien que l'auteur, trop fidèle en cela

peut-être à l'école des Brunetière et des Faguet, et trop dédaigneux de ces détails concrets qui rendent la vérité sensible, se maintienne volontiers dans le domaine des abstractions. Mais son livre est d'un homme qui pense et fait penser. Au reste, tout parallèle entre M. Lanson et M. Morillot serait factice et assez inutile ici. Mon dessein est seulement de dire, à propos de leurs deux ouvrages, comment il me semble que Boileau doit être étudié dans l'enseignement primaire.

Je dis « dans l'enseignement primaire », et non dans l'enseignement en général, car, ailleurs, l'étude approfondie du temps où vivait Boileau, des adversaires qu'il a combattus, des œuvres qu'il a ridiculisées, nous permet de nous élever à une conception équitable de son rôle et de son influence; nous arrivons ainsi à le comprendre, alors même que nous n'arrivons pas à l'aimer. Mais, dans l'enseignement primaire, l'histoire littéraire proprement dite est, avec raison, réduite à des données sommaires; seules les œuvres et certaines œuvres des grands classiques sont étudiées: et, comme on les considère isolément, comme elles n'apparaissent plus baignées, pour ainsi dire, dans l'atmosphère où elles se sont produites, on risque de n'en pas bien pénétrer le sens. Précisément, ici, Boileau est surtout connu par un ou deux chants de l'*Art poétique*, la plus impersonnelle de ses œuvres, la plus impérieuse, celle qui, sur certains points, a le plus vieilli. On l'aborde donc, à l'ordinaire, avec un froid respect. Ce respect se tempérerait, je crois, de sympathie, si, avant d'étudier le poète pédagogue, on connaissait mieux le poète honnête homme.

I

Caractérisons l'homme d'abord : faire estimer l'homme, ce sera d'avance affermir l'autorité du poète. Sur cette physionomie qu'on peint trop uniformément maussade, faisons briller un sourire : ce sera tantôt le sourire de la malice, mais d'une malice qui n'est point méchante, tantôt le sourire de la bonté. En vérité, Boileau n'était point si morose. Il eut sa jeunesse et ses « diableries », comme dit Mme de Sévigné; je sais gré à MM. Lanson et Morillot de nous l'avoir montré « content de vivre et d'être libre, ami du rire et des malins propos ». Plus tard, il fit excellente figure, non

plus au cabaret, mais dans les salons et à la cour : il y a une page très fine de M. Lanson sur la manière dont Boileau causait. Il était homme de bonne compagnie, il l'était infiniment plus que ne l'avait été Malherbe. Et il était meilleur aussi par le cœur, moins égoïste et moins sec. L'avocat Marais, qui l'a connu, écrit de lui : « C'est un homme de cœur admirable, doux et facile, et qu'un enfant tromperait. Le portrait qu'il a fait lui-même dans l'Epître à ses Vers ne peut être plus ressemblant. » Marais fait allusion aux vers fameux de l'Épître X :

> Déposez hardiment qu'au fond cet homme horrible,
> Ce censeur qu'ils ont peint si noir et si terrible,
> Fut un esprit doux, simple, ami de l'équité,
> Qui, cherchant dans ses vers la seule vérité,
> Fit, sans être malin, ses plus grandes malices,
> Et qu'enfin sa candeur seule a fait tous ses vices.
> Dites que, harcelé par les plus vils rimeurs,
> Jamais, blessant leurs vers, il n'effleura leurs mœurs.

C'est, en effet, l'honneur de Boileau que ce portrait modeste et fier paraisse vrai au dix-neuvième siècle comme il le paraissait au dix-septième. Visiblement assiégé de calomnies, il a tenu à laisser à la postérité une sorte de testament ; mais combien de ces testaments sont annulés par elle ! Celui-ci est confirmé par le témoignage de La Bruyère, qui, dans son discours à l'Académie, rend hommage à la sincérité de cette critique « judicieuse *et innocente* » ; de Saint-Simon, qui ne pèche point par excès d'indulgence ; de Pontchartrain, qui écrivait au satirique lui-même : « Ce n'est point ce génie sublime, cet auteur des *Satires* que j'estime le plus en vous, c'est cette *candeur* et cette simplicité heureuse que vous avez su joindre à tout l'esprit imaginable et qui vous fit aimer de vos ennemis mêmes ». Le témoignage de Racine et la tendre amitié qui le lia toujours à Boileau ne suffiraient-ils pas ? Telle lettre de Boileau à Racine ou à Maucroix prouve une âme délicate et capable d'émotion. Mais quoi de plus délicat, quoi de plus ému que l'Épître adressée à ce même Racine après l'échec de *Phèdre ?* La poésie, remarque Sainte-Beuve, y sait être « tour à tour et à la fois étincelante, échauffante, harmonieuse, attendrissante et fraternelle ». Pour savoir consoler de la sorte, il faut avoir pénétré bien profondément l'âme de son ami, et pour aimer une âme, selon le mot éloquent de Buffon, il faut en avoir une.

Sans doute, alors même que Boileau s'attendrit, sa lèvre garde comme un pli sarcastique. Mais, sous cette froideur apparente, quelle loyauté! quelle noblesse d'âme! quel mépris de l'argent! quelle fidélité dans l'amitié! quel culte désintéressé de la vérité et de la justice! Chez lui, les sentiments les plus vifs revêtent la forme intellectuelle, et l'on est plus frappé de la solidité de sa raison que de la tendresse de son cœur. Mais ne nous laissons pas rebuter par des dehors un peu sévères, et allons au fond. On connaît mal le « moi » de Boileau, parce qu'il ne s'abandonne pas. Prenons garde pourtant de faire honneur à d'autres de leurs défauts séduisants, et de méconnaître Boileau, qui se dérobe à notre intimité par je ne sais quelle pudeur trop scrupuleuse. Je crois que le charme grave de ce « moi » trop discret peut s'insinuer lentement dans une âme bien préparée; mais je suis sûr qu'il est impossible de ne pas estimer ce « caractère orné de raison et revêtu d'honneur ». Si l'on n'est point touché par des qualités sensibles qui percent çà et là, mais qu'on est réduit souvent à deviner, si l'on oublie même l'hommage éloquent rendu dans l'Épître VII à Molière mort, comment refuserait-on son admiration à tant de qualités viriles? Cherchez dans toute la poésie du dix-septième siècle des vers plus noblement courageux que ceux de l'épitaphe d'Arnauld. C'est à propos de cette épitaphe que Cousin disait: « Boileau est grand par le sentiment énergique de la vérité et de la justice; il porte jusqu'à la passion le goût du beau et de l'honnête, il est poète à force d'âme et de bon sens ». Est-il si difficile d'expliquer ce jugement à des élèves, en l'éclairant par des exemples, et de faire passer en eux un peu de cette respectueuse et affectueuse estime que nous ne devons pas craindre de professer pour celui qui sut comprendre l'auteur du *Cid* et l'auteur de *Tartufe*, aimer et consoler Racine, défendre et venger Arnauld mort en exil?

II

Après avoir ainsi défini et relevé le caractère de l'homme, surtout d'après les Épîtres, auxquelles MM. Lanson et Morillot n'ont peut-être pas fait la large place qu'elles méritaient, je le replacerais dans le milieu politique, religieux, social où il a vécu,

et j'écarterais ou j'atténuerais par là plusieurs des reproches qu'on a l'habitude d'adresser à Boileau. En montrant, par exemple, de quelle idolâtrie à peu près universelle la personne du roi était l'objet, je ferais comprendre dans quelle mesure, excusable et même honorable, Boileau a été un « flatteur de Louis ». « J'admettrai, dit M. Lanson, que Boileau a forcé parfois la note, et que nous avons aujourd'hui un plus juste sentiment de la dignité personnelle. Mais, s'il y a excès ou mensonge dans l'éloge qu'il fait du roi, c'est à son siècle, non à lui, qu'il faut faire le procès. Il a pensé, il a parlé comme tout le monde de son temps pensait et parlait. Loin d'avoir dépassé la mesure du langage usité en ce temps-là quand il s'agissait de Louis XIV, il se faisait accuser par ses ennemis de froideur et de mauvaise volonté. » M. Morillot, qui ne parle pas autrement, cite d'amusants exemples de flatteries hyperboliques, hasardées sans scrupule par des contemporains ; il ne serait pas malaisé de trouver, au contraire, chez Boileau, des exemples d'une flatterie réservée et presque audacieuse : voyez par quel adroit artifice, dans la permière Épître, il essaie d'arrêter un conquérant au milieu de ses conquêtes. Courtisan souvent délicat quand il avait la plume à la main, il était, nous le savons, courtisan assez médiocre dans la vie réelle, à la cour. Quant à l'aristocratie, dans les rangs de laquelle il comptait bien des amis dévoués, mais aussi quelques puissants adversaires, on ne soutiendra pas qu'il l'ait flattée dans cette satire de la Noblesse qui peut nous paraître banale, mais dut paraître osée en un temps où la noblesse française, groupée autour de son roi, versait son sang sur le champ de bataille, mais en un temps aussi où elle s'endettait, se ruinait, s'abaissait jusqu'à la bourgeoisie pour redorer son blason.

Ainsi telle pièce, médiocre littérairement, reconquiert une valeur relative quand on l'examine au point de vue des mœurs et de l'histoire du temps. Il n'est pas jusqu'à l'Épître du passage du Rhin, si malmenée par M. Lanson, qui ne puisse être, je ne dis pas sauvée, mais expliquée par là. On n'essaierait point, d'ailleurs, en expliquant tout, de tout justifier. On ne verrait point de purs chefs-d'œuvre dans les satires du Festin ridicule et des Embarras de Paris ; mais on ne les mépriserait pas non plus autant que l'ont fait Voltaire et Marmontel, car à côté de la cour et de la noblesse il y

a la bourgeoisie, et Boileau, poète bourgeois, a les petites faiblesses comme les fortes qualités de sa classe. Il tient à son bien-être et à sa sécurité : n'y tenons-nous plus du tout aujourd'hui ? Nos pères attribuaient une importance peut-être excessive aux choses de la table : c'est qu'ils étaient moins affairés que nous. Ils maugréaient contre les incommodités de la ville, et nous n'avons pas rompu avec cette tradition frondeuse ; mais ils n'avaient, eux, ni l'éclairage des rues, ni la police. De tout temps le bourgeois de Paris a été d'humeur satirique ; de tout temps, sans être irréligieux, il a gardé en face du clergé une certaine indépendance d'esprit. Avec M. Lanson, je crois que Boileau n'a jamais été proprement ce qu'on appelle un dévot, surtout dans sa jeunesse ; mais je me le représente inclinant de plus en plus vers le jansénisme, sans qu'il devienne jamais un janséniste parfait : la satire de l'Équivoque, l'épître de l'Amour de Dieu sont bien jansénistes d'inspiration ; mais il ne fut jamais

De ces tristes esprits
Qui, bannissant l'amour de tous chastes écrits,
D'un si riche ornement veulent priver la scène,
Traitent d'empoisonneurs et Rodrigue et Chimène.

Vis-à-vis de ses amis les jansénistes, il réserve sa liberté de penser et de juger. De même, il est lié avec les PP. Bourdaloue et Bouhours, ce qui ne l'empêche pas d'attaquer vivement la morale des casuistes, et de déclarer aux Jésuites eux-mêmes que le plus beau livre de la littérature française et le plus vrai, ce sont les *Lettres provinciales*. Tous ces traits de caractère sont bien d'un bourgeois français du dix-septième siècle et de tous les temps. Et la doctrine poétique de Boileau sera toute française aussi, étant toute raisonnable. M. Morillot oppose avec netteté à la littérature d'avant Boileau, littérature de groupes et de coteries, comprise et goûtée seulement de quelques initiés, la littérature dont il prépare l'avènement et qui sera à la portée de tout homme de bon sens.

« L'originalité de Boileau ne consiste pas à penser autrement que les autres, mais à posséder, plus que personne, les qualités de tout le monde. Il voudra donc une littérature à son image, vraiment nationale, ouverte à tous ; pour entendre cette poésie nouvelle, il ne sera besoin ni d'être un érudit frotté de grec et de latin, ni d'avoir appris le parler des halles, ni de s'être formé aux belles manières et au langage

apocalyptique de Mlle de Scudéry : chacun en pourra juger avec ses seules lumières. On peut dire que cette réforme marque l'avènement du tiers état dans la littérature. C'est la fin de ces aristocraties de lettres qui n'avaient servi qu'à entretenir dans les esprits une anarchie comparable à celle où la noblesse et le parlement avaient jeté le pays... Quel était donc ce principe fécond qui allait transformer et discipliner la poésie ? Nous n'avons pas à le chercher bien loin : car ce n'est pas, semble-t-il, une conception bien originale ni bien neuve. Boileau s'est simplement chargé de formuler au nom de tous la pensée qui était venue spontanément à Pascal, à Molière, à tous les esprits sensés du temps : à savoir qu'on devait avant tout revenir à l'étude et à l'imitation de la nature; telle est la règle dont toutes les autres découlent; tel est le principe essentiel de l'esthétique de Boileau. »

III

Voici donc un nouvel aspect de Boileau : si l'homme est plus digne de notre sympathie qu'on ne le fait d'ordinaire et que M. Lanson même ne le fait, le poète est plus vivant et plus hardi que beaucoup ne l'imaginent : loin d'être un pédant entêté de la tradition, il est un novateur, et plus d'un de ses contemporains le juge téméraire. Resterait à définir cette « nature raisonnable » telle que Boileau l'a conçue; M. Morillot n'y manque pas; il ne nous laisse pas ignorer que, nature et raison étant synonymes pour Boileau, la raison finit par lui cacher quelquefois la nature. Mais l'important est de bien faire comprendre que lorsque Boileau dit « raison », il entend dire « nature ». Nous conseille-t-il de prendre pour inspiratrice la raison « seule » ? Le conseil qui, sous cette forme, semble bien absolu (car l'imagination et le sentiment réclament leur place et leur part), ne soulève plus d'objection dès qu'on l'interprète ainsi : Ne vous écartez jamais de la nature. Le naturel, le simple, le raisonnable, le vrai, tout cela est un pour Boileau. Toutefois, et si ingénieuses, si justes au fond que soient les pages de M. Lanson sur le « naturalisme » et le « réalisme » de Boileau, j'écarterais ces mots et ces idées de notre enseignement; je ne dirais pas : « Boileau est un *réaliste* dans toute la force, ou, si l'on veut, dans toute l'étroitesse du terme ». Sans mépriser les satires pittoresques, ni la Satire X, la plus « réaliste » en effet, ni le *Lutrin*, sur lequel je ne crois pas mauvais qu'on ouvre à nos élèves quelques échappées (ne fût-ce que pour les aider à com-

prendre le vrai Boileau, le Boileau qui s'anime et s'égaie), je ne voudrais pas affirmer que toute la poésie de Boileau est là et n'est que là, que tout l'art de Boileau consiste à rendre la nature avec une fidélité indifférente, comme le ferait un peintre hollandais, que, pour sentir cet art, « l'esprit doit être habitué par le naturalisme de nos romanciers et l'impressionnisme de nos peintres à accepter la traduction littérale, impersonnelle et insensible de la nature ». N'y a-t-il pas là, comme dans le *Bossuet* de M. Lanson, un jeu d'esprit très ingénieux, une sorte de gageure? Je lui accorde pleinement le principe d'où il part. Oui, pour Boileau, « la raison fait la beauté ». Mais la beauté, c'est la vérité : « Rien n'est beau que le vrai... » Mais le vrai, c'est la nature : « La nature est vraie... » Oui, raison, vérité, nature sont ici inséparables; mais de ce principe inattaquable faut-il faire sortir cette conclusion douteuse que « la théorie de Boileau est une théorie essentiellement et franchement naturaliste »? N'est-ce pas abuser des mots et confondre les époques? M. Lanson l'avoue lui-même plus loin : « Quand Boileau réclame partout la simplicité et le naturel, on craint qu'il ne mette pas sous ces mots la même chose que nous : on a peur que ce naturaliste ne se plaise qu'aux imitations enjolivées de la nature... Il faut convenir que le dix-septième siècle n'entendait pas comme nous le naturel et la simplicité. » A la bonne heure! Mais si le naturel et la simplicité qu'il conçoit sont un naturel délicat et une simplicité noble, Boileau ne saurait être un pur naturaliste, malgré le très réel naturalisme de quelques-uns de ses vers.

Défendons-nous de deux excès. L'un, c'est de traiter Boileau en pédant et en cuistre, comme certains romantiques l'ont fait; ils le voyaient, comme le montre très justement M. Lanson, à travers ses disciples du dix-huitième siècle, qui ont rétréci et faussé sa doctrine. L'autre, c'est, par une réaction légitime contre de sots dédains, de lui prêter les vues et les goûts de nos contemporains. La nature qu'il conçoit n'est point tout à fait celle que nous concevons; mais songeons que les précieux et les burlesques étaient infiniment plus éloignés de la nature, et que les combattre, c'était rapprocher de la nature un public qui la méconnaissait. Ne disons pas trop que Boileau a su peindre le *réel*; disons plutôt qu'il a excellé à comprendre et à exprimer le *vrai*.

Il le sentait, lui qui, faisant bon marché de ses vers pour tout le reste, ne revendique pour eux qu'un mérite :

> ... C'est qu'en eux le vrai, du mensonge vainqueur,
> Partout se montre aux yeux et va saisir le cœur.

Voilà de quelle hauteur il faut dominer l'œuvre entière de Boileau. On a besoin, dans l'enseignement primaire, moins de détails curieux que d'idées générales. Des Satires, des Épîtres, de l'*Art poétique*, dégagez donc ce que j'appellerai la *philosophie* de Boileau. Me séparant sur ce point de M. Lanson, je crois que Boileau est grand surtout parce qu'il a su s'élever à certaines vérités supérieures à la lumière desquelles il a tout jugé. Ses axiomes littéraires, ses formules ne doivent être acceptés que s'ils sont l'expression définitive d'une de ces vérités qui ne passent pas, non d'une loi passagère faite pour le seul dix-septième siècle. Or ces vérités, tombées dans le domaine commun, ont une telle clarté d'évidence qu'elles en paraissent banales. Rien de plus facile que de les distinguer et de les interpréter. La première est celle dont le développement fait le sujet de l'Épître V :

> Je songe à me connaître, et me cherche en moi-même.

Savoir se connaître, c'est, en littérature, savoir de quoi sont capables les forces de son esprit et ne rien entreprendre qui soit au-dessus de ces forces, mûrement consultées ; c'est, en morale, s'étudier avec sincérité, travailler avec persévérance à discipliner ses passions et à corriger ses défauts. Ce n'est pas par malignité pure que Boileau s'acharne contre tant d'écrivains de son temps ; mais ils n'ont pas su se connaître, car ils ont cru être des poètes, et ils ne l'étaient pas. Au premier chant, au dernier chant de l'*Art poétique*, la nécessité de la vocation, de « l'influence secrète » est proclamée avec une insistance significative.

Mais la verve naturelle est peu de chose si elle n'est réglée et fortifiée par l'art, c'est-à-dire par le travail. Voilà le second principe, qui tient au premier. Boileau y appuie trop peut-être, et, en poète laborieux qu'il est, il attribue trop d'importance à l'art, trop peu à la nature. Mais, avec des élèves, et dans tous les ordres d'enseignement, on ne risque point de trop mettre en lumière la nécessité de l'effort. Si vous expliquez, par exemple, la Satire II, gardez-vous de vous égayer aux dépens de ce poète,

pauvre de poésie, qui tend la main au riche Molière pour mendier une rime; dans cette Satire, Boileau veut moins se plaindre d'un défaut que recommander une vertu littéraire : car à quoi bon la rime facile, si on ne la conquiert qu'aux dépens du mot juste? La force du vers ne peut venir que de la force et de la justesse de l'expression, c'est-à-dire d'une difficulté vaincue. Ne jugeons pas ces conseils en nous souvenant de l'imagination créatrice des poètes modernes, mais en songeant à la stérile abondance des poètes que vise Boileau. Il est superflu de faire connaître en détail ces poètes aux élèves; mais n'ont-ils pas eux-mêmes, ces élèves, à un plus haut degré encore, les défauts qui déparaient les œuvres de ces poètes, la facilité négligée, la prolixité ou la sécheresse, la trivialité ou l'emphase? C'est là que Boileau, bien interprété, peut devenir le plus utile des pédagogues : pas de froide épithète, pas de beaux mots cousus ensemble au hasard, pas de phrase de remplissage : aucun terme ne doit être employé « s'il ne tombe à propos ». Seuls, les sots s'épargnent ce salutaire « embarras de choisir », et sont toujours contents d'eux-mêmes. Un bon esprit est plus difficile à contenter : il ne se croit point diminué pour s'être assujetti aux règles de la raison, souveraine de tous; pour avoir appris l'art il n'a pas perdu le génie. N'est-ce pas Boileau qui a enseigné à Racine à faire difficilement des vers faciles? Boileau lui-même, moins heureusement doué, n'est-il pas devenu poète à force de bon sens, et l'auteur de la Satire IX n'a-t-il pas mérité que le facile Regnard, un moment son adversaire, lui dit dans un vers charmant :

Le bon sens est toujours à son aise en tes vers.

Quel sera le but d'un effort si prolongé? Ce sera le but même de l'art, à savoir de réaliser le vrai; mais réaliser le vrai, c'est conduire sa pensée jusqu'au dernier degré de précision, de clarté, de simplicité, d'unité. On n'est pas vrai quand on est confus et diffus, bizarre et compliqué, car seule la nature est vraie, et la simplicité est le caractère essentiel de la nature. Rien n'est donc plus malaisé que d'être vrai. Ici encore, Boileau est un philosophe dans la critique : il n'admet point la médiocrité, l'à-peu-près; il garde les yeux fixés sur un idéal de perfection absolue. C'est à la fois sa grandeur et sa faiblesse : sa grandeur, parce que, seuls, les grands esprits

s'élèvent ainsi jusqu'à l'absolu; sa faiblesse, parce qu'il a parfois transformé en dogmes immuables, applicables à tous les temps et à tous les pays, les vérités relatives qui s'appliquaient surtout à la France de Louis XIV. Pourtant, M. Krantz a pu, dans une thèse restée célèbre, le rapprocher de Descartes, et M. Morillot prononce aussi, mais avec des réserves trop justifiées, le grand nom de l'auteur de la *Méthode*. En tout cas, on ne peut refuser à Boileau d'avoir reconnu et proclamé le caractère sérieux de l'art, en face des adeptes d'un art frivole. C'est cette haute idée qu'il se faisait de la poésie qui inspire et domine l'*Art poétique*. Nous n'y voyons plus, comme La Harpe, un code imprescriptible; mais, en y faisant la part des préceptes qui ont vieilli et de ceux qui gardent leur autorité, nous ne pouvons nous défendre d'admirer ce grand effort pour élever un temple à la raison française, institutrice de la raison humaine.

IV

Un maître intelligent insisterait sur ces abstractions beaucoup moins que je ne fais; mais il n'aurait pas de peine à préciser par des exemples le précepte fondamental : « Aimez le vrai ». Il choisirait une phrase précieuse, une phrase burlesque, ou obscure, ou emphatique, et il montrerait que la pensée ou l'expression de la pensée manque de naturel, de sérieux, de clarté, de justesse ; il y opposerait ce qui est raisonnable et vrai, en citant Boileau lui-même, ou Molière, ou la Fontaine, mais surtout il n'oublierait pas que la religion du vrai, qui est simplicité en littérature, est franchise en morale. La poétique et la morale de Boileau se confondent. Au premier chant de l'*Art poétique*, il disait : « Aimez donc la raison ». Au quatrième chant, il dit : « Aimez donc la vertu », et ce n'est qu'une autre forme du même dogme essentiel. Cet admirable quatrième chant n'a jamais figuré sur les programmes de l'enseignement primaire. C'est là pourtant que Boileau, définissant le poète honnête homme, puise dans sa propre honnêteté une éloquence chaleureuse qui ne lui est pas ordinaire, c'est là que sa philosophie critique s'élargit en philosophie morale et que le problème des rapports du beau et du bien est abordé de front, sinon résolu. Sur la moralité de l'art,

telle que la définit Boileau,

Le vers se sent toujours des bassesses du cœur,

M. Morillot fait remarquer que Boileau exige l'union de l'art et de la morale, « non pas dans l'objet poétique, mais dans le sujet, non pas dans l'œuvre, mais dans le poète. Le poète ne doit songer qu'au beau, lorsqu'il compose; mais il doit lui-même, sous peine de ne pas réussir à réaliser la beauté parfaite, être un honnête homme. L'idéal conçu par le génie n'est fait que de beauté; mais c'est dans le cœur de l'artiste qu'a dû s'opérer au préalable cette synthèse du beau et du bien. L'art, libre dans ses moyens et dans son objet, est essentiellement moral dans sa source. » Imposer au poète l'obligation d'être honnête homme, dans le double sens que ce mot avait alors, c'était exiger qu'il fût honnête homme d'abord intérieurement par la vertu, la modestie, la générosité, le désintéressement, mais honnête homme aussi dans le commerce de la vie, par toutes les qualités aimables dont Boileau, nous le savons, n'était pas dépourvu. « C'est l'honneur de Boileau, dit M. Morillot, d'avoir ainsi élevé bien haut la dignité du poète, dans un temps où la personne des gens de lettres était souvent rabaissée. » J'ajouterai: C'est l'honneur de Boileau que ce fier portrait de l'homme de lettres, exempt de toute basse jalousie, étranger à toute lâche intrigue, supérieur à tout désir cupide, ami fidèle, homme de bonne foi et de bonne compagnie, puisse paraître tracé à son image.

Le philosophe nous ramène ainsi à l'homme; ici et là nous retrouvons les mêmes traits caractéristiques : sincérité profonde, irréprochable loyauté, jugement lucide et ferme, esprit élevé, aspiration incessante vers la perfection intellectuelle et vers la perfection morale, culte du vrai sous toutes ses formes. Qu'on lui reproche maintenant ses erreurs ou ses lacunes, son ignorance de l'histoire littéraire, son idolâtrie parfois aveugle pour l'antiquité, ses duretés à l'égard de certains modernes, ce qu'il y a çà et là d'étroit dans son goût et de trop dogmatique dans ses formules, peu importe! il sera placé trop haut dans notre estime pour qu'il en puisse déchoir. Et puis, alors même que nous le critiquons, nous sentons à quel point il est des nôtres. Nous ne

saurions le calomnier, l'ignorer, sans méconnaître le génie de notre race. « Boileau est dans nos veines, disait M. Nisard. On n'est pas libre en France de ne pas lire Boileau. » M. Lanson pense de même, et l'on me permettra de lui prendre sa conclusion :

« Nous autres Français, nous avons tous Boileau dans le sang, dans les moëlles : nous ne saurions nous passer de vérité, d'agrément, de clarté, de précision. Nous ferions bon marché peut-être de l'art, du caractère esthétique, mais non pas de la rhétorique, au bon sens du mot, des qualités de composition et de style qui diminuent l'effort et accroissent le plaisir du lecteur... Nous ne regardons pas bien haut ni bien loin : nous sommes plus positivistes que mystiques et métaphysiciens; nos pensées ne quittent pas la terre, et vont à l'action, aux effets réels, sensibles, et que l'analyse atteint. Nous aimons qu'on nous parle de l'homme, qu'on note ses humeurs, qu'on règle sa conduite. Une littérature, enfin, psychologique et morale, claire, précise, régulière, intéressante, appuyée sur le réel et délassant du réel, joie des esprits légers et nourriture des intelligences actives, voilà ce que réclame le goût français, et voilà pourquoi il y aura longtemps encore quelque chose de Boileau, et quelque chose d'essentiel, dans toutes les œuvres qui réussiront chez nous. »

J'irais volontiers plus loin, et je dirais : Boileau est Français aussi par son goût pour les idées générales, et, comme il a donné à quelques-unes de ces idées leur forme la plus intelligible, ce n'est pas aux seuls Français qu'il a rendu service. Mais nous autres, ce sont les qualités françaises que nous devons surtout fortifier à son école. « Soyons Boileau pour nous-mêmes quand nous écrivons », dit M. Morillot. Soyons Boileau pour nous-mêmes aussi quand nous pensons et quand nous agissons. A la rigueur, on peut dire impunément du mal de Nicolas, et M. Morillot ne s'interdit pas de critiquer les faiblesses de son style, mais ce n'est pas impunément qu'on croit pouvoir se passer de la raison.

Félix Hémon.

NOTE SUR LES CHANGEMENTS SURVENUS

DANS LE NOMBRE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

de 1885 à 1890.

En comparant les *Résumés des États de situation* de l'année 1884-1885 et ceux de l'année 1889-1890 qui viennent d'être établis par le Bureau de statistique de l'instruction primaire, on constate que dans l'intervalle:

1° Le nombre total des élèves inscrits a diminué de 10,009 [1];

2° Le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques a diminué de 127,487 et que, par conséquent, celui des élèves inscrits dans les écoles privées a augmenté de 117,478 [2].

Nous avons cherché les causes de ces différences.

---

1. Nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires (écoles maternelles et Algérie non comprises), en 1884-1885 5,531,229

Id. en 1889-1890	5,521,220
Différence en moins	10,009

De 1884-1885 à 1889-1890

30 départements (Algérie non comprise) ont gagné . . .	103,829
57 départements ont perdu	113,838
Différence	10,009

2. De 1884-1885 à 1889-1890 les écoles primaires publiques

de 69 départements ont perdu	176,575
de 18 — ont gagné	49,088
	127,487

D'après les états de situation le nombre total des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques (écoles maternelles et Algérie non comprises) était:

En 1884-1885	4,463,372
En 1889-1890	4,335,885
Différence en moins	127,487

De même, pour les écoles privées (écoles maternelles et Algérie non comprises) les totaux publiés dans les *Résumés des états de situation* sont:

I

La diminution (10,009) du nombre des élèves a-t-elle pour cause un relâchement dans la fréquentation des écoles ou une diminution dans le nombre des enfants à instruire?

Pour le savoir il faut calculer approximativement le nombre des enfants âgés de six ans révolus à treize ans et soumis à l'obligation scolaire aux deux dates. Voici comment nous sommes arrivé à ce résultat :

1° Nous avons, d'une part, relevé dans le recensement de 1886 la population par âge de six à treize ans; d'autre part, additionné les naissances des sept années 1874-1880 qui ont fourni cette

Elèves en 1884-1885	1,067,857
— en 1889-1890	1,185,335
Différence en plus	117,478

Il y a 59 départements dans lesquels la diminution du nombre des élèves des écoles publiques est plus forte que celle de la totalité des élèves des écoles primaires du département; il y en a 10 où elle est moins forte. Il y a à peu près égalité pour les autres.

1. Le tableau suivant montre, d'une part, le nombre des enfants de 6 ans révolus à 13 ans révolus recensés en 1886 et, d'autre part, le nombre des naissances correspondant à chaque âge:

	NOMBRE DES NAISSANCES (d'après le mouvement annuel de la population)		NOMBRE D'ENFANTS (Recensement de 1886)
en 1880	920,177	de 7 ans	677,656
en 1879	936,529	de 8 ans	676,570
en 1878	937,317	de 9 ans	675,566
en 1877	944,576	de 10 ans	686,386
en 1876	966,682	de 11 ans	661,472
en 1875	950,975	de 12 ans	672,394
en 1874	954,652	de 13 ans	665,501
TOTAL	6,610,908	TOTAL	4,715,545

Le rapport de 6,610,908 à 4,715,545 est :: 100 : 71.3; autrement dit, on obtient la population scolaire pour l'année du recensement en retranchant 28.7 0/0 du total des naissances, ces 28.7 représentant les pertes faites depuis la naissance par le groupe d'enfants de 6 à 13 ans.

Si l'on applique cette manière de calculer à la recherche du chiffre de la population scolaire problable en 1885 et en 1890, voici ce que l'on trouve:

population, et calculé le rapport entre ces deux nombres. 2° Nous avons additionné, d'une part, les naissances de la période 1873-1879 et, d'autre part, celles de la période 1878-1884 et, à l'aide du rapport précédemment trouvé, nous avons calculé la population probable d'âge scolaire en 1885 et en 1890.

Ces nombres sont 4,729,000 pour 1885 et 4,663,000[1] pour 1890, soit 66,000 enfants en moins : différence qui est plus grande que la diminution du nombre total des élèves inscrits dans les écoles (10,009) primaires et qui suffirait à l'expliquer.

L'étude du phénomène par département paraît confirmer cette explication.

Dix-huit départements ont perdu chacun plus de 2,500 élèves[1]. Si pour les douze où cette perte a été le plus grande (perte variant de 5,434 élèves à 2,976) nous additionnons les naissances des sept années qui ont fourni la population scolaire de 1885 et les naissances des sept années qui ont fourni celle de 1890, nous

Nombre de naissances (par milliers d'unités).

Pour 1885 :		Pour 1890 :	
1879	936	1884	937
1878	937	1883	937
1877	944	1882	935
1876	966	1881	937
1875	950	1880	920
1874	954	1879	936
1873	946	1878	937
TOTAL	6,633	TOTAL	6,539

6,633,000 : 100 :: x : 71.3
x (population scolaire) = 4,729,000

6,539,000 : 100 :: x : 71.3
x = 4,663,000

1. *Départements dans lesquels la diminution du nombre total des élèves, de 1885 à 1890, dépasse 2500.*

	NOMBRE D'ÉLÈVES en moins		NOMBRE D'ÉLÈVES en moins.
Dordogne	5434	Puy-de-Dôme	3381
Isère	502	Ardennes	3070
Haute-Garonne	4295	Manche	2976
Haute-Saône	4184	Ariège	2965
Saône-et-Loire	4020	Tarn	2933
Somme	4009	Calvados	2916
Lot	3794	Lot-et-Garonne	2649
Creuse	3682	Aisne	2561
Hautes-Pyrénées	3621	Pyrénées-Orientales	2538

trouvons 877,741 pour la première et 835,216 pour la seconde[1]. Le rapport de ces deux nombres est :: 100 : 95. La diminution du nombre des naissances suffirait donc pour expliquer une réduction de 5 0/0 dans l'effectif des écoles de ces départements.

Aussi tous sont-ils dans la catégorie des 55 départements où le recensement de 1891 a trouvé moins d'habitants que n'en avait enregistré celui de 1886.

La diminution, calculée d'après la population domiciliée, varie de 6.4 0/0 (département du Lot) à 0.1 0/0 (département de la

1. *Nombre des naissances annuelles des douze départements où la diminution a été le plus forte.*

PREMIÈRE PÉRIODE

	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	TOTAL
Dordogne. . .	12874	13277	13222	13227	12962	12599	12849	91.010
Isère	14299	14322	14456	15462	14456	14132	13749	100.876
Hte-Garonne. .	10474	10285	10233	10566	9954	9361	10182	71.055
Haute-Saône. .	7723	7086	7095	7531	7162	7103	6427	50.127
Saône-et-Loire.	16298	16868	16688	17186	16852	16349	16305	116.546
Somme. . . .	13283	13266	12886	12798	12695	12842	12717	90.487
Lot.	6498	6262	6256	6241	6528	6278	6111	44.174
Creuse	6762	7104	6966	6926	6593	6317	6398	47.066
Htes-Pyrénées .	5422	5463	5616	5607	5512	5496	5407	38.523
Puy-de-Dôme .	13216	13286	13076	13292	12906	12391	12584	90.751
Ardennes. . .	7735	7755	7687	7776	7910	7527	7325	53.715
Manche. . . .	11776	12451	12022	12070	11620	11672	11800	83.411
							TOTAL.	877.741

DEUXIÈME PÉRIODE

	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	TOTAL
Dordogne. . .	12599	12849	12501	12651	13173	12792	13068	89.633
Isère.	14132	13749	13316	13007	13071	12627	12969	92.871
Hte-Garonne. .	9361	10182	9582	9610	9332	9728	9597	67.392
Haute-Saône. .	7103	6427	6382	6799	6333	5933	6443	45.420
Saône-et-Loire	16349	16305	15560	16047	15336	15163	15389	110.149
Somme. . . .	12842	12717	12681	12983	12058	12481	12718	89 380
Lot	6278	6111	5689	6175	5861	5471	5601	41.186
Creuse. . . .	6317	6398	6021	5971	5823	6274	6265	43.069
Htes-Pyrénées.	5496	5407	5030	5128	5065	4954	4858	35.938
Puy-de-Dôme.	12591	12584	12234	12148	12071	12251	11873	86.052
Ardennes. . .	7527	7325	7237	7619	7347	7373	7561	51.979
Manche. . . .	11672	11800	11796	11611	12021	11635	11612	82.147
							TOTAL.	835.216

877 : 835 :: 100 : 95.

Le rapport des naissances est donc celui de 100 pour la première période, 95 pour la seconde.

Creuse) [1]. Or, il convient de remarquer que la diminution pour 100 de la population totale devrait être moindre en général que celle des enfants, parce que c'est surtout dans les premiers âges de la vie, par l'affaiblissement de la natalité, que la diminution générale se produit. D'ailleurs cette influence de la natalité sur le nombre total des habitants et particulièrement sur le nombre des enfants d'âge scolaire peut être aggravée par l'émigration des pères qui, en quittant le département, emmènent leur famille [2].

Il y a douze départements dans lesquels, au contraire, l'accrois-

---

1. *Nombre d'habitants (population domiciliée) dans les douze départements où la diminution a été le plus forte (par milliers d'unités).*

	RECENSEMENT DE		DIMINUTION de la population	
	1886 (milliers d'hab.)	1891 (milliers d'hab.)	(milliers d'hab.)	p. 0/0
Dordogne	492,2	478,5	13,7	2.8
Isère	581,6	572,1	9,5	1.6
Haute-Garonne	481,2	472,4	8,8	1.8
Haute-Saône	290,9	280,8	10,1	3.4
Saône-et-Loire	625,9	619,5	6,4	1.0
Somme	549,0	546,5	2,5	0.4
Lot	271,5	253,9	17,6	6.4
Creuse	284,9	284,6	0,3	0.1
Hautes-Pyrénées	234,8	225,8	9,0	3.7
Puy-de-Dôme	570,9	564,2	6,7	1.1
Ardennes	332,7	325,0	7,7	2.3
Manche	520,8	513,8	7,0	1.3

Parmi les huit autres départements qui ont perdu plus de 10,000 habitants (population domiciliée) d'un recensement à l'autre, il y en a quatre qui sont dans la catégorie des départements ayant perdu plus de 2,500 élèves. Ils sont imprimés en *italique* dans le tableau suivant :

	Milliers d'habitants		Milliers d'habitants
Ariège	11	Orne	12.5
Gers	13.3	*Pyrénées-Orientales*	11.1
Haute-Loire	14	*Tarn*	13.5
Lot-et-Garonne	12.5	Yonne	10.5

2. Ainsi, dans le Lot, où la diminution de la population (population présente) est de 6.4 p. 100, la diminution du nombre des naissances est de 7 p. 100 environ. Mais il convient remarquer que cette dernière proportion porte sur un nombre bien moindre (44,174 naissances et 41,185) que la première (271,500 et 253,900 hab.) et que, pendant que la natalité accuse environ 3,000 enfants de moins, le recensement accuse une diminution d'environ 17,600 habitants. Il y a donc eu une émigration considérable, et il est très vraisemblable que des familles sont parties avec de jeunes enfants.

sement du nombre total des élèves dépasse en 1890 de plus de 2,500 le nombre de 1885[1]. Tous, moins Seine-et-Oise (dont la population a diminué de 7,500 habitants), sont dans la catégorie des 32 départements dont la population a augmenté (non à cause d'une forte natalité, mais par suite d'une forte immigration). En tête, avec un accroissement de 19,470 et de 15,400 élèves, sont les deux départements dont la population a le plus augmenté : le Nord, qui a gagné 66,000 habitants, et la Seine, 180,000[2].

---

1. Les douze départements dans lesquels l'accroissement du nombre total des élèves, de 1885 à 1890, dépasse 2,500 sont les suivants :

	Accroissement du nombre des élèves de 1885 à 1890.	Recensement de 1886 (milliers d'hab.)	Recensement de 1891 (milliers d'hab.)	Augmentation du nombre des habitants de 1886 à 1891 par milliers	p.0/0
	—	—	—	—	—
Nord	19,470	1,670,1	1,736,3	66,2	3.9
Seine	15,400	2,961,0	3,141,5	180,5	6.1
Finistère	12,732	707,8	727,0	19,2	2.7
Morbihan	7,224	535,2	544,4	9,2	1.7
Meurthe-et-Moselle	5,752	431,7	444,1	12,4	2.8
Seine-et-Oise	5,088	618,1	628,6	10,5	1.6
Marne	4,580	429,5	434,6	5,1	1.1
Pas-de-Calais	4,340	853,5	874,3	20,8	2.4
Loire-Inférieure	3,693	643,8	645,2	1,4	0.2
Vendée	3,480	434,8	442,3	7,5	1.7
Ille-et-Vilaine	2,978	621,4	626,8	5,4	0.9
Meuse	2,582	291,9	292,2	0,3	0.1
Total	487,319		Total	338,5	

2. Exactement 66,157 et 180,506, d'après le recensement de la population domiciliée. Les recensements fournissent, depuis 1881, deux chiffres distincts de population, celui de la population présente et celui de la population domiciliée. La population présente est celle qui se trouve le jour du recensement au lieu où elle est recensée. Le total provisoire (seul connu jusqu'ici) en 1891 est de 38,095,156 hab. (d'après une communication insérée dans le *Journal of the Statistical Society*, sept. 1891). 28 départements auraient gagné en tout, de 1886 à 1891, 634,275 habitants ; 59 en auraient perdu 425,685 ; d'où augmentation de 208,590 pour la France.

La population domiciliée, c'est-à-dire la population qui a son domicile ordinaire dans la commune où elle est inscrite par le recensement, qu'elle soit présente ou absente le jour de ce recensement, est la population légale de la France, celle qui figure au *Bulletin des Lois*. Elle est connue depuis le 12 janvier 1892 par la publication faite dans le *Journal officiel* de ce jour. Elle s'élève à 38,343,192 âmes, présentant une augmentation de 124,289 sur le recensement de 1886. 32 départements ont gagné en tout 523,290 habitants ; 55 en ont perdu 399,091. Les douze départements qui ont gagné le plus d'élèves figurent à eux seuls pour 338,500 dans le total des 523,290.

II

L'augmentation du nombre des élèves des écoles privées et, pour corollaire, une diminution du nombre des élèves des écoles publiques, sont la conséquence logique de la laïcisation.

Pour que ce double phénomène ne se produisît pas, il aurait fallu qu'aucune école congréganiste, après la laïcisation, ne fût rétablie sous forme d'école privée : ce qui n'était pas vraisemblable.

Supposons en effet une commune qui aurait eu une école publique congréganiste, renfermant 100 élèves. Après la laïcisation, l'école congréganiste subsiste comme établissement privé; elle conserve 50 élèves et l'école publique laïque a pour sa part les 50 autres. Le nombre des enfants qui reçoivent l'instruction n'a pas changé et cependant la statistique enregistre une diminution de 50 élèves dans les écoles publiques et un accroissement de 50 élèves dans les écoles congréganistes.

C'est ce qui explique comment le total général des élèves des écoles congréganistes (publiques et privées) a diminué en même temps qu'augmentait le nombre des élèves des écoles congréganistes privées [1].

Les faits se sont produits conformément à la logique.

E. LEVASSEUR.

1. Le nombre total des élèves des écoles congréganistes était de 1,749,000 en 1885-1886 et de 1,704,000 en 1889-1890 ; celui des élèves des écoles congréganistes privées était de 899,000 et de 1,037,000.

LA MÉTHODE DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA GÉOGRAPHIE

L'enseignement de la géographie, tel qu'on l'a donné en France jusqu'à ces dernières années, a mérité des critiques sévères et provoqué une réforme légitime. On lui reprochait justement d'être ennuyeux et froid, d'abuser de la nomenclature et de s'adresser plutôt à la mémoire qu'à l'intelligence de l'élève. Ce n'était pourtant pas qu'il manquât de méthode; il avait une théorie maîtresse : la théorie des bassins et des lignes de faîte; mais nous verrons tout à l'heure quelle explication incomplète et souvent inexacte cette théorie donnait des choses, quelles erreurs elle faisait naître dans l'esprit des élèves. Ainsi, stérile et rebutant par sa pratique, vicieux par son principe, cet enseignement appelait une réforme d'autant plus nécesssaire qu'à l'étranger et en France, dans la seconde moitié de ce siècle, de patients et savants travaux avaient renouvelé la science géographique. Cette œuvre de réformation s'est poursuivie dans ces dernières années; elle est déjà presque accomplie. Toutefois, comme il n'y a rien de si tenace que d'anciennes habitudes, peut-être y a-t-il intérêt même aujourd'hui à se demander quelle méthode il convient de suivre pour donner aux élèves un enseignement simple, clair, intéressant, complet autant que possible et moderne. C'est ce que je vais essayer de faire ici brièvement.

Tout d'abord cette question se pose : Quel principe nous dirigera dans notre étude et nous fournira les grandes divisions dont nous avons besoin?

L'ancien enseignement était tout entier fondé sur la théorie des bassins. Tout pays était par lui découpé en un certain nombre de compartiments juxtaposés, séparés les uns des autres par des barrières montagneuses plus ou moins élevées, mais continues. Très simple, ingénieux même si l'on veut, excellent comme moyen mnémotechnique, ce système avait le tort grave de donner des faits géographiques une explication toujours incomplète et souvent erronée. Sans doute, il y a des fleuves doués d'une personnalité assez marquée et d'une puissance d'attraction assez grande pour imprimer aux contrées qu'ils arrosent un caractère

de véritable unité. Mais il arrive bien plus souvent encore que dans l'étendue d'un même bassin fluvial se pressent les disparates et les contrastes. Le fait de la pente des eaux n'explique pas tout; je veux qu'on tienne compte des différences de nature et d'aspect que je remarque à première vue entre les contrées que traversent les affluents du fleuve et aussi le fleuve lui-même aux divers moments de son cours. De tout cela l'ancien enseignement ne disait rien : de parti pris, il faisait l'unité. Il réunissait par une synthèse factice des éléments manifestement distincts dans la nature, il désunissait en revanche des choses naturellement assemblées. C'est qu'il exagérait l'importance de la ligne de faîte. Souvent en effet, le partage des eaux est sur un plateau. Une différence de niveau à peine sensible décide alors de la direction de grands fleuves. Convient-il de prendre un fait en lui-même si chétif comme principe de toute une classification ? Aussi la théorie des bassins se sentant ici en défaut, modifiait-elle la nature à son gré; elle inventait les hauteurs dont elle avait besoin pour se justifier. Telles sont les fameuses collines d'Orléans, que nous avons vues pendant longtemps sur les cartes, mais qu'aucun voyageur de Paris à Orléans n'a jamais aperçues. Allons plus loin : admettons que la ligne de faîte soit nettement marquée, en résulte-t-il nécessairement qu'elle se dresse à la frontière de deux régions différentes ? Sur les pentes opposées de la montagne, ce sont souvent mêmes forêts, mêmes pâturages, — mêmes mœurs, mêmes habitudes. Travaillant dans des conditions semblables, la nature a réuni plus que divisé.

Mais prenons un exemple qui nous montre mieux encore comment la théorie des bassins bouleversait les choses au gré de sa fantaisie et qui justifie nos critiques.

Le bassin de la Seine, sur les cartes anciennes, était un plan uniformément incliné jusqu'à la mer, bordé de tous côtés par une ligne de hauteurs non interrompues. Mais il est arrivé que l'étude attentive du relief du sol a relégué parmi les chimères les collines d'Orléans, celles du pays de Caux et l'Argonne « occidentale », a rompu la chaîne en maint endroit, a dressé au contraire à l'intérieur même du bassin des hauteurs jusque-là négligées telles que la falaise de Champagne, le massif de Saint-Gobain et le plateau de Saint-Quentin. Le caractère vrai du relief nous est alors

apparu. Nous avons reconnu qu'autour de Paris sept crêtes concentriques se développaient, semblables aux rides qui se voient à la surface d'une eau calme que l'on vient de troubler. Si du côté de l'ouest les crêtes ne sont pas nettement caractérisées, elles forment toutefois au-dessus de Paris un ensemble de hautes terrasses qui le dominent et que la Seine traverse par une longue tranchée qu'elle s'est creusée lors de la période torrentielle. A l'est, au contraire, elles se disposent régulièrement en lignes enveloppantes et, comme leur hauteur croît à mesure qu'elles s'éloignent de Paris, elles s'étagent en gradins qui mènent au palier du plateau de Lorraine que les Vosges surplombent.

Le spectacle que nous venons de découvrir est autrement varié que nous ne nous le figurions primitivement. Ce qui nous intéresse maintenant, ce n'est pas que le bassin de la Seine ait une ceinture faite de telles ou telles hauteurs, mais qu'il soit constitué lui-même par sept bandes de collines concentriques, s'abaissant en pente douce vers Paris, par une escarpe rapide vers l'extérieur; que les eaux en marche vers la cuvette parisienne franchissent ces obstacles qui leur sont opposés par des brèches souvent étroites, telles que la Seine à Bar et à Montereau, la Marne à Bar-le-Duc et à Épernay, l'Oise à La Fère; c'est que la Meuse et la Moselle, dans la partie supérieure de leur cours, empruntent chacune un des couloirs qui se creusent entre deux crêtes successives, c'est que la Loire elle-même pénètre près de Sancerre dans la zone d'attraction de Paris. Ainsi l'unité prétendue du bassin de la Loire est détruite; nous n'avons plus un bassin de la Seine, mais un bassin de Paris. Enfin, en dépit des lignes de partage, comme le fait remarquer un maître éminent, « devant la géographie, Orléans et Paris, Reims et Neufchâteau appartiennent à la même région ».

En résumé, la théorie des bassins fluviaux créait des divisions arbitraires; elle rassemblait les faits géographiques en groupes artificiels, dont une connaissance solide et exacte de la géographie physique a fait justice. La géographie, dénaturée par un esprit de système porté à l'excès, n'était plus la représentation vraie de la terre. Ce n'est donc pas à une théorie trop simple et trop universelle pour être juste que nous demanderons notre principe directeur et nos divisions, mais à l'étude de la nature

directement contemplée. Il existe en effet des synthèses naturelles; il y a des régions dont toutes les parties présentent certaines affinités physiques distinctes, sont en relation étroite les unes avec les autres ou même se trouvent unies entre elles par des rapports de cause à effet. Une région semblable peut être un bassin, elle ne le sera pas nécessairement. Par l'analyse exacte des éléments qui composent un pays (et par pays je veux dire ou bien un continent entier ou bien un État particulier dont nous avons à faire l'étude), nous déterminerons les régions soumises aux mêmes conditions d'hypsométrie, de climat, de régime des eaux. Dans cette recherche la géologie nous sera aussi d'un secours précieux.

L'examen de la carte géologique sera la préface obligée de toute étude géographique. Les limites des formations géologiques sont aussi celles de pays géographiquement distincts ; la constitution géologique d'une contrée détermine non seulement la forme de son relief, mais aussi pour une grande part le régime de ses eaux et sa physionomie économique. Enfin la géologie nous mettra souvent à même de saisir la cause et le sens intime des choses dont la carte ne nous montre que les aspects extérieurs. Notre connaissance du bassin parisien ne sera-t-elle pas plus complète et plus rationnelle, n'en comprendrons-nous pas infiniment mieux la structure quand les travaux des géologues nous auront révélé que ces sept crêtes que nous indiquions tout à l'heure sont les rebords des dépôts successifs qu'ont laissés les mers des époques secondaire, tertiaire et quaternaire, abandonnant lentement le golfe qui se creusait jadis au pied des terrains cristallins de la Bretagne et du Massif Central ?

Gardons-nous toutefois, dans l'application que nous faisons de la géologie à l'enseignement de la géographie, pour profitable qu'elle soit, de dépasser la mesure et de confondre deux sciences qui sont très voisines sans doute, mais restent toujours distinctes. Si l'une s'efforce de pénétrer les secrets de la terre, d'en débrouiller les confuses origines, l'autre se tient à la surface du globe, qu'elle étudie en son état actuel. Demandons à la géologie des renseignements précieux sur la nature, le caractère des pays que nous étudions; mais laissons de côté toutes les hypothèses sur la formation des montagnes, aussi bien celles d'Elie de Beaumont et de Lyell que celles de M. Suess. Nous nous bornerons à donner

aux élèves au commencement du cours quelques notions de géologie, claires, élémentaires, usuelles. Le professeur de géographie doit se contenter d'énumérer les diverses espèces de roches et de terrains, de marquer sommairement les grandes époques géologiques; il insistera en revanche sur les aspects différents que présentent les diverses formations géologiques : il opposera aux formes lourdes du granit ou aux aiguilles du gneiss les escarpements abrupts du calcaire; il montrera comment la composition du sol détermine pour une large part le régime des eaux : sur un terrain granitique imperméable les eaux ruissellent à la surface et se précipitent en torrents impétueux; les terrains calcaires, facilement perméables, assurent la régularité dans le débit du fleuve; il expliquera que telle sorte de terrain ne porte que des pâturages et des forêts, que telle autre se couvre de riches moissons de céréales. En fin de compte, la géologie ne s'introduira pas dans notre enseignement comme une étrangère; elle n'usurpera pas une place qui ne lui est pas due, mais elle sera toujours pour nous une auxiliaire discrète et utile.

Nous avons notre principe directeur, les grandes divisions du sujet nous sont acquises. Il s'agit maintenant de passer de la théorie à la pratique. Comment enseignerons-nous aux élèves les résultats de nos recherches?

Avant de procéder à l'étude particulière des diverses régions, une ou deux leçons générales sont nécessaires où nous montrerons d'abord dans son ensemble la carte que nous exposerons ensuite par feuilles. Quand on s'adresse à des élèves, toute analyse doit être précédée d'une synthèse. C'est un principe élémentaire dont il n'est pas besoin de prouver la justesse par de longs arguments. Nous commencerons donc par tracer un tableau sommaire du pays qui fait la matière de notre cours. Nous en marquerons la forme générale, les limites, nous dessinerons les grandes lignes de sa structure, nous indiquerons les principaux centres de dispersion des eaux, et, quand nous aurons décrit les diverses zones climatériques qui le divisent, nous pourrons disposer à sa surface les grandes régions naturelles et passer à l'étude spéciale de chacune d'elles. Les élèves ne perdront jamais de vue cette notion générale du pays qui, sans cesse présente à leur esprit, reliera, ordonnera et expliquera toutes les leçons suivantes.

Dans l'étude particulière de chaque région, le relief du sol viendra en premier lieu : il en est l'ossature. Il nous apparaît dès l'abord bien plus compliqué qu'on ne l'enseignait autrefois. Aux yeux de l'ancienne géographie, en effet, toute montagne était une chaîne représentée sur la carte par une barre sans épaisseur. Rien de mieux si nous nous proposons d'indiquer simplement la direction de la montagne. Mais sachons bien que nous avons sous les yeux un schéma et non l'expression même de la réalité. De chaîne unique et continue, en existe-t-il une seule dans la nature? La simplicité dans la représentation d'une montagne provient la plupart du temps de l'ignorance où nous sommes de sa véritable structure. Quand nous la connaîtrons mieux, elle prendra du corps. C'était une vérité qui autrefois semblait inébranlable que de dire des Pyrénées qu'elles se développaient entre France et Espagne comme une muraille uniforme. Et voici qu'aujourd'hui il est bien difficile de considérer les Pyrénées françaises sans les rattacher à l'ensemble montagneux qui couvre tout le nord de l'Espagne. Les Pyrénées ne sont plus un simple mur, mais un énorme soulèvement, amas de chaînes confuses chevauchant les unes sur les autres, épais en tout cas de la distance entière qui sépare Saint-Gaudens sur la Garonne de Saragosse sur l'Èbre.

La conception que l'on se faisait de la montagne était une conséquence nécessaire de l'importance que l'on attribuait à la ligne de faîte. Cette ligne seule retenait l'attention; tout le reste disparaissait. Les Alpes occidentales, par exemple, étaient représentées par un simple trait séparant les deux bassins du Rhône et du Pô. Singulière façon de figurer une région montagneuse qui s'étend sur deux degrés de longitude et plus de trois de latitude! Ce qu'il faut me montrer, c'est que les Alpes sont un immense amoncellement de chaînes et de massifs au travers duquel les rivières se fraient leur route par de longs et étroits couloirs. La crête de partage n'est que le dernier gradin vers l'est d'un gigantesque escalier dont la première assise est sur le Rhône. Quelle raison y a-t-il de fixer les yeux sur cette dernière marche, qui n'a d'importance que parce qu'elle vient à la suite des autres, et de la laisser pour ainsi dire seule et sans support dans les airs?

Si la montagne est une région, c'est en tant que région qu'il faut l'étudier; ce qui veut dire qu'il ne s'agit pas seulement d'énumérer

les pics, les massifs et les chaînes qui s'y rencontrent, il est encore nécessaire de montrer aux élèves comment ces chaînes, ces massifs se disposent, se combinent, s'agencent pour faire de la montagne un véritable organisme; et dans le jeu si varié et si complexe de tous les organes qui concourent à former ce grand corps, il en est un dont on ne disait rien autrefois et que nous n'aurons garde d'oublier : c'est la vallée. Comment en effet parler des Alpes et laisser de côté les longues vallées qui les traversent et leur donnent pour une très large part leur vrai caractère d'originalité. Engadine, Pinzgau, Valteline, Pusterthal, l'instinct populaire a éprouvé le besoin de les désigner chacune par un nom particulier : il ne se trompait pas, car l'importance en est grande. Ce sont elles qui ouvrent, à travers les chaînes qu'elles découpent en masses impénétrables, des communications faciles. Par elles du temps des Romains les rapports s'établissaient entre les rives du Pô et celles du Danube. Ce sont elles encore aujourd'hui que suivent les grandes routes internationales, pour ne citer que celles-là, de l'Arlberg et du Brenner.

Mais, quelque exacte et précise que soit notre description, elle vaudra peu, notre enseignement sera chose morte, si nous ne donnons à l'élève l'impression vraie, si nous ne provoquons en lui la vision même de la montagne que nous étudions. Il faut lui faire voir le pic, le glacier, la vallée, le lac dont nous parlons.

Ne craignons pas au besoin de l'intéresser par le récit d'une ascension. Suivons l'alpiniste dans sa course audacieuse. Nous élevant du fond de la vallée sur les premières pentes, nous traversons la zone des forêts, puis des hauts pâturages, pour aboutir, quand le chaume disparaît, aux régions des neiges éternelles. Nous avons parcouru toutes les étapes de la montagne. Aucun de ses aspects ne nous échappera. Notre connaissance sera complète et directe. Tout pays de montagne a sa physionomie ; nous saurons la dégager, la mettre en lumière, et notre leçon sera agréable, vivante et par conséquent utile.

Après l'orographie, l'hydrographie. La transition est aisée; la nature elle-même nous la fournit. Le régime des eaux est dans un rapport étroit avec le relief du sol. La montagne condense les nuées venues de l'Océan et les restitue sous forme de cours d'eau aux contrées qui l'entourent. De la plus ou moins grande altitude

du massif, de la précipitation plus ou moins forte des pluies qui s'y fait, de la constitution géologique du sol, dépend le caractère du fleuve. Ainsi les Gardons d'Alais et d'Anduze, qui ne sont en temps ordinaire que de très médiocres ruisseaux, deviennent après les pluies d'automne des torrents impétueux et terribles. L'Yonne, qui naît sur les roches granitiques du Morvan, recueille toutes les pluies ou toutes les neiges et se précipite en roulant de puissantes masses d'eau : en temps de sécheresse elle ne sera plus qu'une rivière très médiocre. La Seine, au contraire, prend sa source en terrain jurassique, elle présente le type le plus achevé du fleuve régulier. Les eaux filtrent à travers le sol perméable, suivent des routes différentes et reparaissent à des endroits divers sous forme de fontaines qui par leurs apports bienfaisants assurent au fleuve la régularité du débit. La nature se charge ici, par une canalisation souterraine, de fournir ces réservoirs que l'art des ingénieurs dispose à l'origine des fleuves capricieux.

Quand nous aurons ainsi déterminé le régime du fleuve, suivons-le dans sa course et descendons avec lui de la hauteur dans la plaine. Cette étude nouvelle est attrayante; le fleuve apporte presque toujours la vie et la richesse aux terres qu'il arrose. La montagne, où la vie est rude, se dépeuple au profit de la vallée, où l'existence est plus douce. Là sont les plus riches cultures, les vignobles fameux. Là s'élèvent les grandes villes.

Nous ne mettrons point notre gloire dans une énumération sans fin d'affluents. Nous ne citerons que les plus importants, ou bien ceux dont le cours donne matière à quelque observation intéressante d'un caractère général. Il y a encore lieu de distinguer ceux qui coulent dans la même région que le fleuve et dont l'étude fera corps avec celle du fleuve, et ceux qui arrosent une région différente. La description de ces derniers sera réservée pour un autre chapitre. Pour le moment, nous nous contenterons de signaler le confluent comme le point par où entrent en communication deux régions différentes.

L'embouchure des fleuves offre des phénomènes intéressants : estuaires, deltas, cordons littoraux, sur lesquels le maître fera bien d'appeler et de retenir l'attention de l'élève.

Ici se place l'étude de la côte. Faite plus tôt au début du cours, elle eût été forcément incomplète. Nous eussions vu la côte pour

ainsi dire du dehors. C'eût été la façade d'un bâtiment dont l'aménagement intérieur nous restait inconnu. Maintenant au contraire les notions que nous acquerrons seront précises et raisonnées. La nature de la côte est en effet déterminée par la constitution même du pays auquel elle s'adosse. Comment comprendre les falaises de Normandie si l'on n'a pas auparavant parcouru le pays de Caux? Et que devient la côte de Bretagne sans la région qui la supporte?

Quand nous aurons passé en revue les différentes régions qui entrent dans la composition du pays que nous nous sommes proposé comme objet de nos études, nous en aurons fini avec la géographie physique et nous aborderons la géographie économique.

Je ne veux pas, à propos de cette matière nouvelle, recommencer une analyse semblable à celle que j'ai faite plus haut. Les divergences de méthode sont moindres ici, et je me borne à quelques idées générales.

La géographie économique est le complément nécessaire d'une étude physique du sol. Elle met l'homme en face de la nature. Elle nous montre comment il sait user des avantages naturels qui lui sont offerts ou vaincre par un travail assidu, que dirige une volonté intelligente, les difficultés qui lui sont opposées.

Trois grands chapitres partagent cette étude : Productions du sol, industrie, voies de communication et commerce.

Pour les productions du sol, nous nous attacherons à déterminer les rapports qui sont entre la végétation et les conditions physiques : constitution géologique du terrain, altitude, régime des eaux et à bien caractériser diverses zones de culture : celles du maïs, de la vigne, de l'olivier.

Pour l'industrie, nous nous contenterons de marquer les grands centres industriels et de mettre en lumière à ce propos quelques phénomènes intéressants : tels que l'attraction exercée par les mines de houille sur les industries métallurgiques, — la concentration sur un même point d'industries différentes.

Quant aux voies de communication, il suffira d'indiquer les principales d'entre elles, qui relient deux grands marchés, et aussi les lignes de navigation importantes avec leurs ports d'attache.

Comme la géographie économique, la géographie politique se rattache à l'étude physique du sol par des liens très étroits. Elle

considère les groupements qui se sont formés entre les hommes à la surface de la terre. Les associations humaines que l'on nomme « États » ne sont pas l'œuvre du caprice ou du hasard. Elles sont pour une large part soumises à l'influence du sol. Dans l'étendue d'une même région naturelle, les hommes, placés dans des conditions identiques, entrent en rapport étroit les uns avec les autres. La communauté de vie crée la communauté de sentiments et d'aspirations.

Sans doute l'histoire nous montre bien souvent réunies dans les limites d'un même État des parties qui semblent peu faites pour s'accorder. Mais il y a alors juxtaposition et non fusion. Un pareil État n'a pas la vigueur d'un corps bien constitué. Il porte en lui des germes de faiblesse et de dissolution qui se développeront un jour ou l'autre, et qu'il importe de noter.

Aussi, s'inspirant de ces considérations générales, le maître s'attachera-t-il moins à l'énumération de divisions administratives, œuvre de la volonté arbitraire des hommes, qu'aux questions de langues, de races, de religions. Une étude de l'Autriche-Hongrie où l'on ne ferait pas le départ exact des différentes races qui vivent sur le sol de la monarchie, serait de nulle valeur. Quant aux constitutions politiques, l'importance de certaines est telle qu'il est nécessaire d'en décrire le mécanisme; telle est la constitution politique de l'Empire allemand.

Voilà dans quel esprit, suivant quelle méthode on peut conduire un cours de géographie, le rendre intéressant et utile aux élèves. Il ne suffit pas de leur donner des notions géographiques; encore qu'il ne faille pas dédaigner par trop la nomenclature, qu'on puisse sans crainte demander beaucoup à la mémoire de l'enfant, et qu'il y ait intérêt tant qu'il est entre nos mains à faire son bagage de connaissances le plus gros possible; mais il faut aussi que ces notions soient présentées dans une suite logique et raisonnée. Ce sont moins les faits en eux-mêmes qui nous intéressent que les rapports existant entre les faits. Un semblable enseignement donnera à l'élève l'habitude de relier, de coordonner ses idées. Il aura cet avantage précieux de meubler son esprit et de former son jugement.

Philippe Gidel.

L'EXTENSION DU BÉNÉFICE DE L'ADMISSIBILITÉ

AUX ÉPREUVES ORALES DU BREVET SUPÉRIEUR

L'un des projets inscrits à l'ordre du jour de la dernière session du Conseil supérieur de l'Instruction publique avait pour but l'*extension, pendant une année, des bénéfices de l'admissibilité aux épreuves orales des brevets de capacité.* Pour des raisons que nous ignorons, il n'est pas venu en discussion.

La question nous paraît cependant mériter la plus grande attention. Et d'abord, il convient d'envisager séparément le brevet élémentaire et le brevet supérieur.

Il y a, en effet, entre les épreuves de l'un et de l'autre, une différence qui tend à augmenter d'année en année.

Le niveau du brevet élémentaire s'abaisse, et bientôt ce diplôme ne sera pas plus difficile à obtenir que ne l'était le certificat d'études, dans certains départements, il y a une douzaine d'années. Il n'atteste donc que le strict minimum des connaissances que l'État est en droit d'exiger de tout instituteur. Dans ces conditions, il n'est pas utile d'accorder aux aspirants une faveur que ne justifient ni le degré ni la nature des compositions et que, d'ailleurs, ne réclame pas l'opinion publique.

Les choses changent lorsqu'il s'agit du brevet supérieur. La mesure proposée s'expliquait par la difficulté et le nombre des épreuves. Le programme est si varié et si étendu qu'à diverses reprises il a été question de le diviser en deux parties, l'une littéraire, l'autre scientifique, qui auraient fait l'objet de deux examens successifs. Au surplus, les candidats à ce diplôme appartiennent généralement à des familles peu aisées, et ils se destinent à une fonction publique dont le stage est vraiment trop long. Pourquoi, dès lors, leur refuser le bénéfice d'une mesure libérale, dont profitent déjà les aspirants au baccalauréat? L'article 4 du décret du 8 août 1890 instituant un baccalauréat unique de l'enseignement secondaire classique et fixant les conditions de cet examen porte, en effet, que « *le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales, après échec à ces épreuves, est acquis aux candidats pendant l'année suivante, à la condition qu'ils se présentent pour réparer leur échec devant la Faculté où ils l'ont subi* ». On sait, d'ailleurs, que les épreuves du baccalauréat sont divisées en deux parties subies successivement, et que, pour la deuxième partie, les candidats ont le droit de choisir entre trois séries d'épreuves.

Si nous nous plaçons à un autre point de vue, nous constatons avec tristesse que la plupart des jeunes gens qui ont échoué à leur premier examen oral ne parviennent plus à réussir dans de nouvelles compositions écrites. Leurs chances de succès semblent même diminuer d'année en année. Il n'y a là rien de surprenant. A sa sortie de l'école normale, le jeune homme non pourvu du brevet supérieur est le plus souvent chargé de suppléances, qui le forcent à des déplacements continuels. S'il a le bonheur d'être nommé stagiaire, il ne peut guère disposer de plus de temps : ses fonctions l'absorbent d'autant plus qu'elles se doublent pour lui des préoccupations inhérentes à tout début. Aurait-il le loisir de travailler pour son compte personnel, qu'il ne trouverait pas au village, où il est envoyé ordinairement, le moyen d'entretenir et à plus forte raison d'augmenter ses connaissances sur certaines parties du programme, notamment les langues vivantes et le dessin d'imitation. C'est un fait maintes fois observé que, pour ces deux matières en particulier, ses notes diminuent d'un examen à l'autre.

Le service militaire ne tarde pas à le réclamer. On reconnaîtra aisément que la vie de caserne n'est guère favorable à la préparation d'un examen.

Lorsqu'il revient du régiment, le jeune maître est dans sa vingt-troisième année; il se rappelle qu'il ne sera inscrit sur la liste des candidats à la titularisation que le jour où il possédera le certificat d'aptitude pédagogique, et tous ses efforts n'ont plus d'autre but que la conquête de ce diplôme. Il renonce alors au brevet supérieur ou il se promet d'en reprendre la préparation ultérieurement, ce qui revient à peu près au même. Et ainsi, parce qu'un ou deux points lui ont manqué dans un premier examen oral, jamais il n'aura ce titre tant convoité et pour lequel ses parents ont fait des sacrifices relativement lourds; jamais il ne pourra dépasser la 3e classe de son emploi.

Ces considérations et d'autres qu'il serait facile de formuler ici prouvent combien la Direction de l'enseignement primaire avait été heureusement inspirée en présentant le projet dont il s'agit. Nous cherchons vainement les raisons qui en ont empêché l'étude.

A-t-on craint d'avoir l'air de faire un pas en arrière et d'en revenir, au moins pour l'esprit, à l'arrêté du 3 juillet 1866, en vertu duquel le brevet supérieur pouvait s'obtenir par séries successives? Après tout, le mal ne serait peut-être pas très grand. Ceux qui ont vu fonctionner ce système savent que, à côté de plusieurs inconvénients, il présentait des avantages incontestables. Le candidat, pouvant s'appliquer plus spécialement à un groupe de matières, avait des connaissances précises, suffisamment digérées, et cela n'a jamais été regardé comme un défaut chez un instituteur. Mais il n'était nullement question de scinder l'examen. L'aspirant jugé trop faible à l'oral aurait eu une année, c'est-à-dire deux sessions, pour réparer son échec. Il aurait ainsi emporté l'espérance de

réussir et, loin de se laisser aller au découragement, comme il le fait trop souvent aujourd'hui, il se serait remis au travail avec ardeur pendant ses moments de loisir et surtout ses vacances.

Une autre considération a pu faire écarter le projet : si le candidat a, comme conséquence de l'application de l'arrêté, la faculté de subir l'écrit et l'oral en deux fois différentes, ne préparera-t-il pas les épreuves de la première partie au détriment des autres? Il suffit d'examiner l'organisation existante pour voir que cette crainte n'est pas fondée : sauf l'histoire et la géographie, toutes les matières de l'examen oral figurent déjà dans l'examen écrit. Quant à ces deux parties du programme, elles ont trop d'importance pour ne pas être étudiées avec tout le soin qu'elles méritent; d'ailleurs, *rien n'empêcherait d'en faire l'objet d'une nouvelle épreuve écrite:* on onnerait ainsi satisfaction à un vœu souvent exprimé.

Objectera-t-on que le niveau de l'examen pourrait s'abaisser? C'est juste le contraire qui est à prévoir : les commissions, tenant compte de la faveur accordée aux candidats malheureux, se reconnaîtraient le droit d'être plus sévères et en useraient.

En résumé, pour ce qui concerne le brevet du degré supérieur, le projet présenté se justifiait par les raisons les plus sérieuses, et son adoption eût réalisé un progrès vivement souhaité par les candidats et les maîtres chargés de les préparer. Nous faisons des vœux pour qu'il soit repris par l'administration et accueilli favorablement par le Conseil supérieur.

J. SION,
Directeur de l'École normale d'Arras.

TOYNBEE HALL

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* se souviennent peut-être d'avoir lu dans le numéro du 15 octobre 1890 une description de ce qu'on appelle à Londres le «Palais du Peuple», cette admirable institution de bienfaisance qui fait un si grand honneur à l'esprit d'initiative et de charité de nos voisins. Nous voudrions les entretenir aujourd'hui d'une autre institution du même genre, qui ne mérite pas moins d'être connue, à ce qu'il nous semble, et qui, se proposant le même but que le *People's Palace*, en diffère cependant et par son origine et par les moyens d'action qu'elle emploie. Cette institution, célèbre en Angleterre, s'appelle *Toynbee Hall* du nom de son fondateur.

Il y a quelque vingt ans, M. Toynbee [1] sortait de l'université d'Oxford. Il avait une âme ardente dans un corps frêle. A dix-huit ans, il quittait la maison paternelle et s'enfermait dans une retraite absolue pour étudier l'économie politique et méditer sur les misères de ses innombrables frères de condition inférieure. Déjà, à Oxford, son enthousiasme refléchi pour une régénération sociale causait une impression profonde dans un milieu où Ruskin, à la tête de ses élèves, allait casser des pierres et enseigner, par son exemple, la noblesse du travail. M. Toynbee ne se contenta pas d'étudier et de réfléchir; rentré dans le monde il s'établit dans l'Est de Londres *(East-End)*, dans ce quartier si tristement célèbre de Whitechapel, où le vice et la misère semblent s'être donné rendez-vous et prennent leur aspect le plus sinistre et le plus repoussant. Là, malgré la faiblesse de sa constitution, il vécut plusieurs années au milieu des pauvres et des ouvriers, consacrant son temps et sa fortune à instruire, à moraliser, à consoler ceux qui l'entouraient. Mais, comme tant d'autres fondateurs, il ne put voir la complète réalisation de ses projets. A peine avait-il jeté les fondements de son œuvre qu'il mourut, en 1883, à l'âge de trente ans.

Heureusement, M. Toynbee laissait des disciples, parmi lesquels le Rev. S. A. Barnett, qui continuèrent son entreprise et la

1. Prononcez *Toïnnbie*.

menèrent à bonne fin. A leur voix, les cœurs s'échauffèrent, les bourses s'ouvrirent, un comité s'organisa, une association se forma, et, en 1884, les Universités d'Oxford et de Cambridge envoyèrent des hommes de bonne volonté pour travailler à l'amélioration de Whitechapel.

Aujourd'hui, Toynbee Hall, né de l'élan provoqué par quelques cœurs généreux, est devenu une institution régulière. A sa tête est le Rev. Barnett, en qualité de recteur *(warden)*, et un conseil de membres honoraires, patrons et protecteurs de l'œuvre. Vingt jeunes gens environ ont consenti à s'établir à demeure dans l'établissement, 28, Commercial Street. Ils paient leur logement et leur pension. Quelques-uns, les *visitors*, y viennent pour un temps assez court, quelques semaines généralement. Ils sont admis sur leur demande, après une enquête du recteur. Après trois mois de séjour, ils peuvent, s'ils le désirent, devenir *residents;* mais, pour cela, il est nécessaire qu'ils soient acceptés par le vote des anciens *residents*. La plupart de ces jeunes hommes appartiennent à l'élite intellectuelle de l'Angleterre et viennent d'Oxford ou de Cambridge. Ils n'ont point abandonné leurs professions; ils sont ingénieurs, écrivains, journalistes, avocats; mais tous s'intéressent au sort des malheureux et se donnent pour mission d'étudier leurs maux et d'essayer de les guérir. Ils ne sont liés par aucune obligation étroite. Ils ont simplement accepté le but général de l'entreprise, qui est ainsi énoncé dans les statuts :

« L'association se propose de pourvoir à l'éducation et aux moyens de récréation des habitants des plus pauvres quartiers de Londres et des autres grandes villes; d'étudier la condition des pauvres, d'élaborer et de proposer des plans propres à procurer leur bien-être. »

Les moyens pour accomplir une partie de cette œuvre immense, et le choix même de son champ d'action, sont laissés à l'initiative de chaque *resident*. Aucune méthode n'est imposée; aucun procédé défini n'emprisonne et ne stérilise les activités individuelles.

Le groupe de bâtiments désigné aujourd'hui sous le nom de *Toynbee Hall* ne se composait guère au début que des demeures des *residents*. Aujourd'hui il comprend, en outre, des salles de cours, une bibliothèque, un vaste salon, et, éparses dans le voi-

sinage, diverses salles de réunion. Il s'augmente d'année en année, selon les ressources et selon les besoins.

Pour exposer l'œuvre de Toynbee Hall, nous pouvons nous reporter aux termes mêmes des statuts et chercher comment cette institution « pourvoit à l'éducation des classes pauvres » ; — leur donne « des moyens de récréation »; « étudie leur condition », et cherche enfin « à procurer leur bien-être ».

II

Toynbee Hall est d'abord un centre d'éducation. Autour des habitations des *residents* se sont peu à peu élevées des salles de cours. Les leçons y sont données par ceux des *residents* qui se sentent propres à l'enseignement et par des associés qui s'intéressent à l'œuvre et offrent leurs services; quelquefois des professeurs d'Oxford et de Cambridge y font des conférences. Aucun des maîtres n'est payé. Par le degré de l'enseignement, le nombre et la variété des cours, Toynbee Hall est devenu, en réalité, une université démocratique. Que n'y professe-t-on pas? Parcourant le tableau des « matières », nous y trouvons : latin, grec, français, italien, allemand; morale, logique, économie politique; histoire; sciences naturelles, physiques et mathématiques; musique, dessin.

A qui s'adressent les leçons? A la partie la plus intelligente de la population de l'East-End, mais certainement toujours aux classes populaires, aux ouvriers depuis l'âge de quinze ans. Ces leçons sont presque gratuites. Elles se donnent généralement le soir, vers sept ou huit heures, pour permettre à l'ouvrier qui veut étudier d'y assister après son travail du jour. Environ mille auditeurs les suivent régulièrement. Une bibliothèque est ouverte gratuitement à qui veut en profiter. Elle compte 5,000 volumes et environ 19,000 entrées. Elle est ouverte le dimanche. Ceci est important; on sait en effet qu'en Angleterre, les dimanches et jours fériés, tous les lieux de saines distractions, bibliothèques, gymnases, théâtres, sont fermés, et que seuls les églises et les « public houses » sont ouverts : on semble pousser les gens du sermon au cabaret. Toynbee Hall leur offre donc un asile moralisateur.

Mais ce n'est point là toute son œuvre éducatrice. Des liens de solidarité et d'amitié s'établissent entre les auditeurs qui le fré-

quentent. Des clubs sont fondés dans lesquels ils se groupent, ainsi que des sociétés littéraires et scientifiques : « Adam Smith Club », « Toynbee Economic Club », où l'on discute des questions économiques; « Toynbee Camera Club », qui s'occupe de physique et de photographie; « Toynbee Travellers' Club », qui entreprend chaque année des voyages sur le continent; « Toynbee Tennis Club », pour les amateurs de sports; « Toynbee Shakespeare Society », « Toynbee Philosophical Society », « East London Antiquarian Society », « Toynbee Natural History Society », dont les noms disent assez l'objet, mais dont il serait trop long de décrire les travaux variés.

Clubs et sociétés ont souvent leurs meetings dans le hall. Quelquefois ce sont les *residents* qui en sont les promoteurs, les présidents ou les secrétaires. Par leurs leçons, ils ont exercé leur influence sur les jeunes gens; par les clubs, ils l'exercent sur les hommes mûrs. C'est dans les clubs que l'on apprend à connaître les ouvriers, que l'on peut nouer avec eux des relations amicales. Dans l'Est de Londres, les hommes faits sont en général réfractaires à l'enseignement scientifique et littéraire. « Les meetings populaires attirent cent fois plus d'auditeurs qu'une conférence. » Cette indifférence intellectuelle très regrettable n'a rien de surprenant. « Trois changements au moins seraient nécessaires pour qu'elle cessât : de meilleures conditions de vie matérielle, de plus grands loisirs, et surtout le désir d'user mieux de ceux dont on dispose. Il faut donc créer un besoin de plaisir intellectuel plutôt que chercher d'abord à satisfaire un besoin qui n'existe pas. » C'est là une difficulté. Les « conférences où l'on fume » *(smoking conferences)* servent d'appât. Là, en même temps qu'ils absorbent de la bière, ceux qui sont peu disposés à suivre des cours dans une salle de classe paisible et studieuse s'assimilent quelques nouvelles et plus larges idées. Peut-être au milieu des nuages de la fumée du tabac aperçoivent-ils quelques horizons nouveaux; toujours est-il qu'il s'y trouvent à l'aise pour discuter, dans une atmosphère qui leur convient mieux, les orageux problèmes politiques et sociaux : l'organisation de sociétés ouvrières, la journée de huit heures, le suffrage des femmes, etc.

« Ce n'est point par amour désintéressé et platonique de la science que les associés de Toynbee Hall la répandent. Ce n'est point non plus

pour son utilité immédiate, ni pour permettre à chacun de gagner plus facilement son pain quotidien. Entre ces deux objets, ils en ont choisi un autre. Ils ont toujours présente à l'esprit cette pensée que l'étudiant-ouvrier de l'East-End est un membre actif de la société, et que c'est par sa réaction sur la vie qu'il faut juger de la valeur du savoir. L'éducation à Toynbee Hall est considérée comme un moyen, non comme une fin. Elle ne doit pas simplement procurer le plaisir d'un intérêt nouveau, ou accroître la valeur commerciale. Qu'elle soit distribuée à un futur instituteur, à un commis, à un mécanicien, à un commerçant, elle doit lui donner le pouvoir qui résulte de l'application mentale persévérante, lui enseigner une plus grande patience, un plus grand respect, une plus grande humilité ; l'aider dans l'exercice d'un jugement plus droit, en un mot l'éclairer sur ses devoirs, non pas professionnels, mais civiques. C'est pour cette raison que des classes d'histoire, de morale, de sciences ont été organisées, que les langues modernes sont enseignées, non comme moyens de trafic, mais comme instruments et véhicules de la pensée humaine, et qu'au contraire la sténographie, la comptabilité, la géographie commerciale et l'arpentage n'apparaissent pas sur la liste des cours. On s'efforce de donner l'éducation qui forme le caractère et élargit l'esprit. Celle-là seule, dans un siècle où les responsabilités politiques et sociales tendent à croître rapidement et à peser sur tous, peut aider chacun à les supporter, à penser par lui-même, à entrevoir la vérité cachée par les passions. »

Ce qui précède est la traduction d'une page de l'un des rapports annuels sur les travaux de Toynbee Hall. Ces idées sans doute ne sont pas neuves; mais il n'est pas sans intérêt de les entendre répéter par des citoyens d'un peuple qu'on accuse ou qu'on loue d'être le peuple « pratique » par excellence.

III

Si, visitant Toynbee Hall, on se bornait à lire les rapports annuels ou le journal mensuel, le *Toynbee Record*, on serait tenté de croire que la plus grande partie des énergies de l'association sont consacrées à l'œuvre pédagogique, car celle-ci est certainement la plus en vue, et on pourrait prêter une moindre attention aux autres travaux. Ce serait faire un grand tort à l'institution. C'est une délicate pensée que celle qui cherche les moyens de donner aux déshérités un peu de plaisir. La charité qui s'attendrit est belle; la charité qui sourit l'est davantage.

A Toynbee Hall se rencontrent et se mêlent ceux qui donnent

et ceux qui reçoivent; les étudiants qui suivent les cours, des ouvriers, des ouvrières, des policemen, des hommes de peine, avec des hommes politiques, des philanthropes, des clergymen, des associés appartenant aux plus hauts rangs de la société anglaise. L'occasion? un thé *(tea party)*, un concert, une fête de l'arbre de Noël pour les enfants *(Christmas tree party)*, dans le salon de l'établissement; des jeux, des concerts, en plein air dans les cours.

Quel est le résultat véritable, le profit réel de ces fêtes? Nul ne peut le dire. Le bien fait ainsi ne s'évalue point en chiffres exacts, ne se mesure point mathématiquement. Mais il est certain que chaque année s'accroît le nombre de ceux qui peuvent dire que la vie pour eux est devenue meilleure. Il est certain aussi que des liens de sympathie s'établissent entre des représentants de classes de la société profondément séparées. Les heureux ont eu peut-être l'occasion de doubler leur bonheur en le partageant; les humbles ont été élevés; ils ont grandi à leurs propres yeux; ils ont peut-être acquis le goût de plaisirs délicats et un souci plus grand de leur dignité. Enfin, c'est un bon exemple qui est donné aux grands de se pencher vers les petits; aux humbles de se hausser vers ceux qui leur tendent la main. La différence des niveaux est devenue moindre; et peut-être en continuant ainsi parviendra-t-on à empêcher la famille humaine de se partager en deux groupes de frères ennemis: d'un côté un petit nombre d'orgueilleux et de satisfaits, et, de l'autre, une foule de misérables et d'envieux. De toute l'œuvre de Toynbee Hall, cet essai de rapprochement des classes, dans un pays où elles sont plus profondément séparées que chez nous, est peut-être la partie la plus originale.

Les hommes qui l'ont fondée ont bien compris que le missionnaire, le prêtre de l'Évangile ou le professeur, dans leur chaire, parlent « d'en haut » à ceux « d'en bas »; que leur voix peut passer au-dessus des têtes; que le vrai bien se fait surtout par le contact, par la conversation avec la foule. En s'abaissant à son niveau, en vivant au milieu d'elle, ils se sont créé un auditoire, auquel ils adressent de bonnes paroles sans paraître prêcher, font entendre de bonne musique et de bonne poésie, et montrent de beaux tableaux et de belles statues, dans l'unique pensée d'élever un peu les âmes.

IV

Au-dessous de ceux qui peuvent écouter des leçons et assister aux « smoking conferences », au-dessous de ceux qui consentent à s'amuser et qui peuvent rire, est la classe sombre des misérables difficiles à atteindre, inaccessibles aux secours intellectuels, rebelles aux secours moraux. Leurs besoins matériels sont impérieux; c'est à eux qu'il faudrait pourvoir d'abord. Mais ici, l'œuvre de Toynbee Hall est limitée. Jusqu'ici ses ressources financières ne lui ont pas permis de donner aussi libéralement qu'elle aurait voulu. Les dépenses d'aménagement des classes et des autres salles de réunion, la bibliothèque absorbent une grande partie des revenus. Toutefois la charité des *residents* n'est point une charité stérile, et en l'exerçant ils trouvent l'occasion de réaliser la troisième partie de leur programme : étudier la condition des pauvres. Chaque fois qu'un malheureux s'adresse à eux, ils le reçoivent, l'interrogent, étudiant et analysant son cas, et vont ensuite le visiter à domicile. Là, ils contrôlent sa déclaration, vérifient ses moyens d'existence et ses besoins, recherchent sur place les causes de sa misère et, s'il y a lieu, lui accordent un secours matériel, en l'accompagnant de conseils propres à prévenir une rechute. En sorte que l'assistance de Toynbee Hall comprend trois phases distinctes : l'enregistrement, l'enquête, le secours matériel et moral. C'est l'organisation scientifique de la charité. Ajoutons que les membres de l'œuvre ne s'isolent point, et qu'ils offrent, au contraire, leur concours à tous ceux qui veulent donner : aux riches particuliers, aux diverses congrégations religieuses qui ont des secours à distribuer. A tous ils fournissent les renseignements qu'ils ont recueillis. Ils essaient de coordonner, de centraliser les efforts partiels. Cette institution, qui est empreinte au plus haut degré de l'esprit évangélique, reste séculière, afin de pouvoir réunir, dans un pays où les sectes sont si nombreuses, toutes les bonnes volontés.

Il serait impossible d'énumérer toutes les bonnes œuvres qui, outre les secours individuels, sont accomplies par les associés de Toynbee Hall : distribution de repas gratuits aux enfants des écoles de l' East-End; organisation de voyages de vacances pour les enfants malingres et souffreteux, etc. Ce que la charité la

plus délicate et la plus ingénieuse peut rêver, ils l'ont essayé dans la mesure de leurs moyens. Pour augmenter leur champ d'action et participer au triomphe de toutes les idées généreuses, ils ont lié des relations amicales avec les autres sociétés de bienfaisance, avec les sociétés coopératives, les sociétés de secours mutuels des ouvriers. Ils s'appliquent à renforcer les vieilles et bonnes institutions qui ont fait leurs preuves. Ils ne recherchent point la gloire d'innover. Ils donnent à tous un coup d'épaule, satisfaits s'ils parviennent à réveiller et à donner une impulsion nouvelle à de respectables organisations qui commençaient à s'engourdir. Ils observent et étudient tous les mouvements d'opinion qui intéressent les classes ouvrières. Rien, dans ce domaine, ne leur est étranger : ils suivent le développement du « Trade-Unionism » et, à l'autre extrémité de l'agitation populaire, cette nouvelle forme de socialisme chrétien : l'Armée du Salut.

Distribuer des secours, faire le bien en détail, est assurément fort louable; mais c'est ce que font toutes les sociétés charitables. Attirer à soi les malheureux, les réconforter par de bonnes paroles, mettre un peu de joie et un peu de lumière dans leur vie misérable, c'est mieux encore, et nous avons vu comment Toynbee Hall s'acquitte de cette tâche. Mais étudier les causes de la misère, chercher scientifiquement à vaincre cette grande ennemie en préparant les réformes sociales qui seules peuvent conjurer le mal en le coupant dans ses racines, c'est faire œuvre de portée plus haute, et c'est celle qu'ont entrepris les disciples de Toynbee.

Les *residents* font des enquêtes sur la condition des ouvriers dans les manufactures, sur le taux des salaires dans chaque industrie ou commerce; ils saisissent l'occasion fournie par une grève pour écouter les réclamations des deux partis, patrons et ouvriers, et les résultats de leur enquête, soigneusement recueillis et systématisés, forment déjà un énorme dossier; en sorte que Toynbee Hall devient comme un dépôt d'archives du socialisme, une sorte de « Bourse du travail », où tous, chefs d'industrie, ouvriers, hommes politiques, réformateurs, peuvent venir puiser des renseignements pour se faire une opinion personnelle et éclairée sur ces questions si délicates et si obscures.

Il est difficile de donner une idée exacte de la valeur de l'œuvre

accomplie par l'institution dont les travaux viennent d'être sommairement décrits. Réformer, améliorer l'East-End et Whitechapel est une entreprise immense. « Ce qui a été fait n'est rien que l'ondulation produite à la surface d'un lac par la chute d'une pierre; mais encore, qui peut voir le dernier des cercles concentriques? » Le grand mérite de Toynbee Hall est de faire appel à toutes les bonnes volontés et de leur donner les moyens de s'exercer. Chacun peut revendiquer le droit de faire le bien; ce n'est pas le privilège exclusif des riches de la terre. Chacun a quelque chose à donner; toutes les aumônes ne sont pas des aumônes matérielles. Si l'on n'a pas d'or à distribuer, on peut laisser tomber quelque bonne parole. Si l'on ne peut ni prêcher ni enseigner, on peut au moins vivre un peu parmi les pauvres et se faire parmi eux quelques amis. Il n'est point nécessaire, pour cela, de s'établir dans une froide mansarde ou dans un grenier, de prendre la blouse de l'ouvrier. Point de chaire, ni de disciple. « Le meilleur travail social est fait par celui qui, vivant la meilleure vie qu'il connaît, la partage avec les autres », leur fait abandonner leurs vices par l'exemple d'une bonne conduite, leurs préjugés par l'exemple de la pensée et de la réflexion. Toynbee Hall est avant tout un foyer de contagion du bien.

Il y a quelques mois, une voix a parlé, en France, du « Devoir présent »; et bientôt d'autres ont rappelé que, épars dans toute l'Europe, des hommes de bien et de grands écrivains cherchaient aussi les moyens de rendre leur vie utile et de contribuer au bonheur général. Toynbee et ses disciples ont commencé à réaliser en Angleterre ce que Tolstoï a fait au milieu des paysans russes, ce que des esprits généreux souhaitent pour notre pays. Peut-être serait-il possible d'y fonder aussi des « clubs utiles »; peut-être, dans beaucoup de nos grandes villes, des jeunes gens, étudiants, professeurs, commerçants, fonctionnaires de tout ordre, seraient-ils disposés à s'associer, à vivre quelques heures chaque jour en commun et au milieu des déshérités, à consacrer quelques-uns de leurs loisirs à de bonnes œuvres; ce ne serait point déjà une manière si désagréable de les employer, et il est si bon d'être bon.

E. Le Templier,
Boursier de l'État en Angleterre.

L'APPLICATION RATIONNELLE
DES PROGRAMMES SCOLAIRES

M. Cazes, inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône, signale à l'attention des conférences pédagogiques de son département la question très intéressante de la revision du plan d'études des écoles primaires. Il pense que l'emploi du temps pourrait être rendu plus pratique « par une appropriation plus rationnelle et une adaptation plus exacte des programmes allégés et simplifiés ».

« Si toutes les matières du programme, écrit-il, doivent être enseignées; si, par exemple, des notions d'agriculture s'y trouvent obligatoirement inscrites, c'est dans les écoles rurales que ces notions trouveront place, pour des raisons faciles à saisir. Dans les écoles urbaines, au contraire, quelques notions d'horticulture, appuyées sur un certain nombre de visites à des pépinières, doivent suffire, selon nous, tandis qu'on n'y saurait trop orienter les leçons de choses et les notions de sciences vers tout ce qui, de près ou de loin, touche au commerce, à l'industrie, aux travaux manuels ou aux travaux publics.

D'autre part, si l'étude de l'hygiène, appuyée sur celle des sciences comme sur sa base naturelle, doit jouer un rôle important dans toutes nos écoles, l'enseignement ne peut être exactement le même à l'école urbaine ou à l'école rurale. Il existe, en effet, une hygiène propre à l'agglomération urbaine, et une hygiène spéciale à la campagne où les conditions d'existence des habitants ne se ressemblent guère. Enfin, cette étude doit prendre, à notre avis, une place très importante, surtout dans nos écoles de filles, parce qu'elle trouvera surtout une application au foyer domestique.

Et maintenant, en ce qui concerne l'enseignement en lui-même, qu'il s'agisse d'hygiène ou de morale, de grammaire ou d'histoire, ne faut-il pas, pour une plus exacte appropriation du plan d'études et des programmes, faire fond sur l'éducation des enfants, sur la nature du milieu qui les a plus ou moins bien préparés et rendus plus ou moins aptes à s'assimiler plus de choses en moins de temps? Peut-on comparer, à ce point de vue, l'enfant de nos hameaux, habitué à l'isolement, à l'intelligence fruste et qui reste plus longtemps enveloppée, avec l'enfant précoce et *débrouillard* de nos villes, déjà développé par le milieu et qui, de plus, a la faculté d'entrer à l'école primaire déjà dégrossi par l'école maternelle ou la classe enfantine?

Il peut résulter de ces observations qu'un plan d'études commun aux écoles rurales et aux écoles urbaines, un emploi du temps à peu près identique, constituent une erreur pédagogique, par cette raison bien simple que les facultés réceptives des enfants, le milieu où ils vivent, le but qu'ils poursuivent sont essentiellement différents.

Et cette situation est si frappante, que, bon gré, mal gré, elle impose une méthode de procéder nécessairement variable. Nous avons souvent constaté que, dans les écoles peu avancées, nos bons instituteurs consacraient plus de temps à la langue maternelle, à la lecture et aux exercices d'élocution; au contraire, dans des milieux mieux préparés, plus affinés, l'instituteur donnait plus d'ampleur à l'étude de l'histoire, de l'instruction civique, etc. Cette méthode, appliquée de ci, de là, d'une manière incomplète, devra être généralisée, organisée systématiquement, si je puis dire, et d'une manière bien adéquate au but, soit à l'école urbaine ou à l'école rurale, soit, à plus forte raison, à l'école de garçons ou à l'école de filles.

Les instituteurs et les institutrices, responsables de leur enseignement, ont les premiers qualité pour examiner dans quelle mesure l'amélioration que nous demandons peut être opérée. Des commissions pourraient être élues au sein des conférences... Le but poursuivi par ces commissions serait triple; d'abord, il s'agirait d'approprier, d'adapter les programmes obligatoires à la nature des écoles (filles ou garçons) et à leur importance (écoles à une classe, à deux classes, à plusieurs classes, etc.). Le programme des classes enfantines serait élaboré par la commission des écoles à deux classes. On s'inspirerait également pour cette adaptation des divers milieux.

Dans les écoles de Marseille, l'enseignement de la géographie aurait, dans certains cours, un caractère commercial et colonial assez prononcé; celui de la géométrie, du dessin linéaire, de la comptabilité y occuperait une place convenable, ainsi d'ailleurs que dans toute école située dans un centre suffisamment populeux. Cette dernière étude figurerait aussi dans nos bonnes écoles rurales. Il existe, en effet, une comptabilité agricole avec son caractère propre, qu'il sera bon de lui donner dans le plan d'études de nos écoles de campagne des deux sexes. Il faut, dans la vie pratique, savoir compter, et l'on n'oubliera pas de préparer surtout les jeunes filles à cette habitude indispensable à la bonne marche d'un ménage. Toute science capable d'inculquer des idées d'ordre, d'économie, de bonne tenue domestique, doit figurer avantageusement dans nos programmes. « La femme fait ou défait la maison », a dit le vieil Olivier de Serres. Enseignons-lui donc méthodiquement tout ce qui peut contribuer à la faire prospérer, hygiène, économie domestique, comptabilité, travaux de couture, non superficiellement, mais par de fréquents exercices que notre plan d'études devra nettement accuser.

L'enseignement élémentaire de l'agriculture devra entrer définitivement dans nos écoles, exception faite pour celles des centres importants. Bon nombre d'instituteurs sont assurément capables de préparer les éléments d'un programme qui, pour être pratique, devrait présenter, à côté de notions générales toujours indispensables, un caractère régional prononcé. Il n'y a pas d'enseignement pour lequel la méthode concrète puisse donner de meilleurs résultats.

C'est le sol de la commune que l'enfant doit surtout connaître, c'est lui qui se prêtera aux observations de chaque jour, aux expériences faites sous ses yeux, aux leçons des maîtres appropriées aux diverses saisons... Des institutrices devront, ce semble, figurer dans ces commissions, car il est impossible d'oublier que, parmi les occupations multiples de la femme à la campagne, se trouvent aussi les soins du jardin. « Je ne connais qu'un moyen pour la culture économique d'un jardin dans une ferme, a dit le célèbre agronome Mathieu de Dombasle, c'est que la fermière en prenne elle-même la direction. »

Pour marquer, de notre mieux, combien cette appropriation générale des matières à enseigner est indispensable aux progrès scolaires, nous prendrons d'autres exemples. L'enseignement des sciences physiques et naturelles, orienté à la ville et à la campagne vers un but différent, devra-t-il comporter exactement le même programme? Nous ne le croyons pas.

Les sciences physiques et naturelles produiront partout leur plein effet; elles habitueront à observer, à expérimenter, à donner une juste idée de la puissance des lois de la nature, à bannir les superstitions, la crédulité niaise et les préjugés courants. Toutefois, les champs d'observation varient à la ville et à la campagne; nous en dirons autant des besoins. D'où une disposition différente dans les matières du programme général. Dans les écoles de villes, les notions de physique et de chimie l'emporteront surtout; dans les écoles rurales, une part plus grande sera faite à l'histoire naturelle; mais telle partie de la physique, la météorologie par exemple, y sera assez longuement traitée.

Il faudra examiner également quelles nuances devra comporter le plan d'études de cet enseignement dans les écoles de filles, en tenant toujours compte des différences de milieux.

Mais il ne suffit pas d'appliquer à chaque école les programmes les mieux appropriés; il faut, en outre, mettre ces programmes exactement à la portée des enfants, c'est-à-dire les alléger. On entend partout ce cri : Les programmes sont trop chargés et le temps est insuffisant! Le malaise est général. Quel sera le remède? Nous le dirons en deux mots : Savoir jeter du lest. Et c'est ici qu'il importe que le plan d'études à élaborer et l'emploi du temps qui en sera la conséquence logique soient mieux réglés, quant à l'importance et à la durée des leçons. Voilà le second but.

Un principe général doit dominer tout l'enseignement dans n'importe quelle école : cet enseignement doit être simple, vraiment accessible, dégagé de tout superflu. Et c'est là justement le difficile. Les meilleures leçons sont celles qui donnent l'essentiel en tout; les meilleurs maîtres, ceux qui dominent leur sujet et savent, en préparant leurs leçons, appliquer un précepte plus connu que suivi : Enseigner, c'est choisir. Que ce soit là notre devise! Grâce à un plan d'études longuement mûri, fécondé tous les jours par une

consciencieuse préparation de la classe, nous pourrons arriver, sans perdre une parcelle du temps précieux qui nous est si mesuré, à graver dans l'esprit de nos enfants l'*essentiel* (je souligne ce dernier mot), c'est-à-dire ce qu'il n'est pas permis d'ignorer dans un temps et dans un pays où la lutte pour l'existence et le devoir civique demandent à tout homme d'être fortement trempé.

Soyons simples pour être forts. Nous le devons, sur le terrain de l'école, d'abord pour être à la portée des enfants, ensuite, parce qu'il nous faut nécessairement revenir sur nos leçons, répéter souvent, et qu'ainsi, si nous voulions trop embrasser, ni le temps ni l'intelligence de nos élèves n'y suffiraient. Pour prendre un exemple, nous comprenons que l'on consacre, dans le cours moyen, les douze leçons du mois au règne de Louis XIV, à la condition que quatre de ces leçons, une par semaine, soient consacrées à une revision sérieuse des faits essentiels enseignés. Mais comment ces huit leçons seront-elles conçues? Voilà ce que le plan d'études doit indiquer. Nous avons été effrayés, ces temps-ci, des détails dont une leçon sur la guerre de Hollande était farcie : l'on insistait sur la valeur numérique de l'armée royale et sur la stratégie de cette armée, sur d'autres faits encore dont l'utilité est plus que contestable à l'école primaire. Voilà, certes, une véritable perte de temps. Mieux eût valu, en glissant sur les faits militaires, s'en tenir à la connaissance exacte des causes de cette guerre, savoir si elle était juste, et bien connaître les funestes résultats qu'elle devait entraîner pour notre pays ; peut-être, ainsi, en aurait-on tiré naturellement la condamnation d'une politique dépendant absolument de la volonté d'un seul homme. De même, en instruction civique, nous avons vu un jeune maître s'obstiner à vouloir graver dans la mémoire de tout jeunes enfants les différentes périodes du service militaire, au lieu de se borner à leur expliquer tout simplement les raisons pour lesquelles tout Français *doit* être soldat.

Que faut-il apprendre aux élèves dans les programmes obligatoires, que devons-nous leur laisser ignorer? Comment démêler l'important en chaque matière et s'y tenir? Comment ne jamais perdre de vue le but poursuivi dans des milieux variables et pour des destinées différentes? Voilà ce qui doit faire l'objet de nos méditations incessantes et ce qu'un plan d'études bien connu, véritablement approfondi, doit suffisamment indiquer.

Quelles seront les conséquences de cette organisation? 1° des classes plus intéressantes et plus profitables pour les élèves ; 2° du temps gagné pour tous, temps disponible pour l'éducation générale, pour des revisions fréquentes et méthodiques, pour des exercices d'élocution, pour des lectures suggestives, pour des devoirs faits en classe avec moins de hâte, pour des promenades scolaires et même topographiques régulièrement établies. Tous ces exercices seront salutaires et permettront à l'instituteur de compléter son œuvre. Ils

devront autant que possible être indiqués dans le plan d'études et l'emploi du temps. Nous n'y insisterons pas aujourd'hui. Mais comment ne pas indiquer en passant de quels secours seraient les lectures pour une plus facile assimilation des matières du programme ! Il faut souvent revenir sur les mêmes sujets pour les graver ; mais, si l'on veut éviter la lassitude, on ne doit pas toujours user du même procédé. Dès lors une lecture, bien appropriée, qui arriverait régulièrement en son temps, serait d'un précieux secours et le complément naturel de la leçon qui ne peut jamais tout dire. Que de choses l'enfant peut apprendre que le maître est dans l'impossibilité d'enseigner ! Et quel meilleur auxiliaire intellectuel et moral que la lecture bien dirigée, qui, peu à peu, grâce à l'exercice fréquent de l'école, inscrit à l'emploi du temps, et avec la gradation voulue, pourra devenir la plus saine des habitudes !

Ceci nous amène à dire, en terminant, qu'une autre préoccupation doit entrer en ligne de compte dans la confection de notre plan d'études. C'est la pénétration mutuelle des diverses matières du programme. Ainsi, rien n'animera davantage une leçon de morale ou d'instruction civique que des exemples pris à propos dans l'histoire : par exemple le respect de la parole donnée fera surgir les noms de Régulus ou d'un Français, Porcon de la Barbinais. Telle dictée complétera une leçon d'histoire ou de géographie, soit sur les mœurs d'un pays, soit sur le caractère d'un personnage célèbre, tels : les repas des anciens Gaulois, d'Amédée Thierry, ou Joyeuse et Durandal de H. de Bornier. Tel morceau de récitation viendra à l'appui d'une leçon de morale et même d'économie rurale ; ainsi la Mort du Bouvreuil, de l'exquis poète Brizeux, sera le meilleur plaidoyer en faveur des petits oiseaux :

> Le fusil d'un chasseur, un coup parti du bois,
> Viennent de réveiller mes remords d'autrefois...

Nous pourrions multiplier les exemples. Par des modèles bien choisis, l'écriture vient au secours de la morale et de l'instruction civique ; elle grave des maximes et des axiomes. Une leçon quelque peu dogmatique sur la tempérance sera corroborée par une leçon d'hygiène proprement dite sur le même sujet, sans parler, en temps voulu, d'une lecture sur l'alcoolisme, d'une dictée sur les conséquences funestes de l'ivrognerie, etc. Tout s'aide et se pénètre.

Ainsi donc, un troisième caractère de notre plan d'études devra être le rapport commun des diverses branches, des diverses matières à étudier, chacune d'elles étant éclairée par toutes celles qui peuvent lui apporter leur concours en vue de l'instruction et de l'éducation générale. »

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA NOTATION ATOMIQUE

L'enseignement de la chimie, dans nos établissements de différents ordres, subit depuis un certain nombre d'années, dans son langage, une transformation qui, pour avoir été lente et timide, n'en est pas moins sérieuse et mérite de fixer l'attention des professeurs. Nous voulons parler de la notation atomique, qui nous paraît devoir remplacer bientôt la notation en équivalents. Un grand nombre d'auteurs ont déjà adopté la notation atomique, les nations étrangères s'en servent exclusivement. N'y aurait-il pas un avantage réel à n'avoir qu'un seul langage chimique et à revenir à une notation qui fut celle de Thénard, de Dumas et de Berzélius? Ces illustres chimistes ne faisaient qu'un usage très modéré des formules chimiques, qui ont pris une si large place dans notre enseignement, parce qu'elles donnent une forme brève et précise aux réactions, mais ils ne parlaient qu'en atomes. Quand ils étudiaient la composition d'un corps, ils la formulaient en atomes et disaient, par exemple : L'acide phosphorique anhydre est le résultat de l'union de deux atomes de phosphore avec cinq atomes d'oxygène.

Nous avons pensé qu'il serait utile de traiter cette question devant les lecteurs de la *Revue pédagogique* et de la ramener à des termes simples. Nous ferons d'ailleurs remarquer que l'adoption de la notation atomique n'entraîne pas forcément celle de la théorie désignée sous le nom de *théorie atomique*, théorie qui renferme des hypothèses dont la fécondité est souvent incontestable, mais dont le caractère a effrayé certains esprits. C'est pour avoir cru que la notation atomique était inséparable de ces hypothèses que l'on a résisté longtemps à l'adoption de cette notation, qui est maintenant celle de la plupart des chimistes.

L'hypothèse des atomes, c'est-à-dire de parties insécables dont la juxtaposition constitue les corps simples, remonte aux Grecs.

Cette notion, encore vague chez eux, est due à Leucippe et à Démocrite : le mot *atome* est dû à Épicure.

C'est seulement au commencement de ce siècle que les travaux de Dalton rappelèrent la notion des atomes. Dalton découvrit la loi des proportions multiples, qui s'énonce ainsi : *Quand deux corps simples peuvent s'unir en plusieurs proportions pour donner naissance à plusieurs composés, les poids de l'un de ces corps qui s'unissent à un même poids de l'autre sont entre eux comme des nombres simples.*

L'azote et l'oxygène se combinent en six proportions différentes. Prenons des quantités de ces corps telles qu'elles renferment toutes 28 parties d'azote et l'analyse nous apprend que :

28 parties d'azote sont combinées à			
16	parties d'oxygène	dans le	protoxyde d'azote.
32 ou 2 fois 16	parties d'oxygène	dans le	bioxyde d'azote.
48 ou 3 fois	—	—	l'acide azoteux.
64 ou 4 fois	—	—	l'acide hypoazotique.
80 ou 5 fois	—	—	l'acide azotique.
96 ou 6 fois	—	—	l'acide perazotique.

Avant Dalton, Wenzel et Richter avaient établi sur les acides et sur les bases la loi des proportions définies, qui fut plus tard étendue aux corps simples, et Dalton expliqua ces lois par une hypothèse aussi simple qu'admirable, celle des atomes. Il admet que la matière est formée d'atomes, parties indivisibles possédant chacune une étendue réelle et un poids constant pour chaque espèce de corps : les corps simples ne renferment que des atomes de la même espèce; les corps composés renferment des atomes de diverses espèces, groupés en molécules formées d'atomes de corps simples différents.

Dans cette hypothèse les lois des proportions définies et des proportions multiples s'expliquent d'elles-mêmes. Chaque fois que l'on formera du protoxyde d'azote, on aura toujours deux atomes d'azote qui s'uniront à un atome d'oxygène, et, l'atome d'azote pesant 14 tandis que celui d'oxygène pèse 16, les proportions seront toujours 28 pour l'azote et 16 pour l'oxygène. Voilà l'explication simple de la loi des proportions définies dans l'hypothèse des atomes.

La loi des proportions multiples s'explique aussi facilement Dans le protoxyde d'azote, 2 atomes d'azote pesant 28 s'unissent

à 1 atome d'oxygène pesant 16 ; dans le bioxyde d'azote, 2 atomes d'azote pesant 28 s'unissent à 2 atomes d'oxygène pesant 32, ou mieux 1 atome d'azote pesant 14 s'unit à 1 atome d'oxygène pesant 16, et ainsi de suite.

Peu de temps après, Gay-Lussac, par ses lois sur la composition volumétrique des gaz, apportait un nouvel appoint à la théorie de Dalton et permettait de la développer. Voici ces lois :

1° *Quand deux gaz se combinent, les volumes des gaz qui se combinent, pris à la même température et à la même pression, sont toujours définis et en rapport simple.* Ainsi 2 volumes d'azote se combinent à 1 volume d'oxygène pour former du protoxyde d'azote ; 2 volumes d'azote se combinent à 2 volumes d'oxygène pour former du bioxyde d'azote ;

2° *Le volume de la combinaison gazeuse formée est toujours en rapport simple avec les volumes des gaz composants.* 2 volumes d'azote se combinent avec 1 volume d'oxygène pour former 2 volumes de protoxyde d'azote ; 2 volumes d'azote se combinent avec 2 volumes d'oxygène pour former 4 volumes de bioxyde d'azote.

Ces lois constituent une nouvelle explication de la loi des proportions définies, puisque celle-ci se trouve vérifiée non seulement quand on considère les poids, mais aussi quand on considère les volumes. Elle est en définitive la conséquence logique de la loi des proportions définies, mais historiquement elle lui a servi de confirmation, car, au moment où ont paru les lois de Gay-Lussac, certains chimistes, et entre autres Berthollet, se refusaient encore à admettre la loi de Dalton comme générale.

Une autre conséquence de la première loi de Gay-Lussac s'impose à l'esprit. Si, d'après Dalton, les proportions *pondérales* suivant lesquelles les corps se combinent sont *simples* et *définies* et peuvent être considérées comme représentant les poids relatifs de leurs atomes, si d'autre part, d'après Gay-Lussac, les proportions *volumétriques* suivant lesquelles les gaz se combinent sont *simples* et *définies*, on est conduit à admettre que les nombres qui représentent les poids relatifs de ces volumes, doivent représenter aussi les poids relatifs de ces atomes. En effet, si l'on prend, comme nous le verrons, le poids de l'atome de l'hydrogène, ou poids atomique, comme égal à 1, celui de l'oxygène sera 16,

celui de l'azote 14, celui du soufre 32, du chlore 35,5, du brome 80 et de l'iode 127; d'autre part, si l'on divise les densités des différents corps considérés à l'état gazeux par 0.0693, densité de l'hydrogène, on aura pour densités de ces corps rapportées à celle de l'hydrogène : hydrogène 1, oxygène 15.9, azote 14, soufre (à 1000°) 32, chlore 35.2, brome 77.8 et iode 125.8. Ce sont à très peu de chose près les mêmes nombres, et les petites différences proviennent certainement d'erreurs faites dans les déterminations expérimentales.

Ces considérations ont conduit Berzélius à inaugurer la notation atomique, dans laquelle les notations chimiques représentent les poids relatifs de volumes égaux des corps, tandis que dans la notation en équivalents elles représentent les proportions pondérales suivant lesquelles les corps se combinent.

Y a-t-il avantage à substituer la première à la seconde? Nous pensons le démontrer par la suite de cet article; mais dès ce moment apparaît un avantage évident. Qu'appelle-t-on équivalent en volume d'un corps dans la théorie des équivalents? C'est le volume qu'occupe l'équivalent en poids d'un corps dans les conditions de température et de pression où l'équivalent en poids de l'oxygène occupe le volume 1. Dans ces conditions les équivalents en volume de l'hydrogène, du chlore, du brome, de l'iode et du fluor seront 2, tandis que les équivalents en volume de l'oxygène, du soufre, du sélénium, du tellure, du carbone, etc., seront 1. N'y a-t-il pas là un inconvénient sérieux au point de vue de l'enseignement? Ne voyons-nous pas nos élèves commettre à chaque instant des erreurs et oublier que tandis que H, Cl, Br, Io représentent 2 volumes, O, S, Se, C, etc., ne représentent que 1 volume?

La notation en atomes échappe à ce reproche. En effet le chimiste italien Avogadro, et plus tard Ampère, pour expliquer que les différents gaz se comprimaient et se dilataient tous en suivant à très peu de chose près les mêmes lois, ont admis l'identité de constitution de ces corps : ils ont admis que des volumes égaux de ces gaz renfermaient le même nombre d'atomes, ce qui signifie qu'un litre d'hydrogène renferme le même nombre d'atomes qu'un litre d'oxygène pris dans les mêmes conditions de température et de pression. Il résulte de là que le volume de l'atome

d'hydrogène est le même que celui de l'atome des autres corps simples.

Si donc 2 volumes d'hydrogène se combinent à 1 volume d'oxygène pour former de la vapeur d'eau, c'est que 2 atomes d'hydrogène se combinent à 1 atome d'oxygène. De là l'idée de Berzélius : il est des corps qui entrent toujours dans les combinaisons par groupe de 2 atomes, comme l'hydrogène, le chlore, le brome, etc.; il en est d'autres, comme le soufre, le sélénium, le carbone, etc., qui agissent par atomes isolés. Ce n'est évidemment qu'une autre manière d'exprimer que 2 volumes gazeux se combinent avec 1 volume d'un autre corps; mais l'idée est plus tangible, et, à ce point de vue, elle est préférable pour l'enseignement.

Il nous est maintenant facile d'arriver à définir ce qu'on appelle *poids atomique*. En effet, si deux gaz, sous le même volume, pèsent P et P′, et que les poids de l'atome de chacun d'eux soient p et p' : comme sous le même volume ils renferment le même nombre d'atomes, nombre que je désigne par n, j'aurai :

$$P = np \quad \text{et} \quad P' = np' \qquad \text{d'où} \quad \frac{P}{P'} = \frac{p}{p'}.$$

Mais on a aussi, en appelant V le volume de ces gaz, a le poids de l'unité de volume d'air, et d et d' leurs densités,

$$P = V.a.d \quad \text{et} \quad P' = V.a.d'$$

d'où

$$\frac{P}{P'} = \frac{d}{d'} \quad \text{et, par suite,} \quad \frac{p}{p'} = \frac{d}{d'} \qquad (1)$$

Le rapport des poids atomiques est le rapport des densités par rapport à l'air.

Il est certain que si l'on pouvait mettre successivement un atome de chaque gaz simple dans l'un des plateaux d'une balance et l'équilibrer avec des atomes d'hydrogène, le nombre d'atomes d'hydrogène employés dans chaque pesée représenterait le poids de l'atome de chaque gaz exprimé au moyen du poids de l'atome d'hydrogène; ce serait le poids atomique du corps rapporté à celui de l'hydrogène pris comme unité.

Si, dans la formule (1), nous supposons que p' et d' se rapportent à l'hydrogène, p' sera égal à 1, si l'on prend le poids atomique de l'hydrogène comme unité, et d' sera 0,0693. On aura donc :

$$p = \frac{d}{0,0693} = \frac{1}{0,0693}.d = 14,44d,$$

ce qui nous apprend que le poids atomique d'un corps, par rapport à l'hydrogène, est égal à 14,44 multipliés par la densité de ce corps prise par rapport à l'air, ou encore le poids atomique est égal à la densité du gaz par rapport à l'hydrogène, cette densité n'étant autre que $\frac{d}{0.0693}$.

Nous ne pouvons entrer ici dans l'étude des moyens employés pour déterminer les poids atomiques des différents corps simples; nous dirons seulement que l'on s'appuie le plus souvent dans cette détermination sur la loi de Dulong et Petit, qui s'énonce ainsi : Le produit de la chaleur spécifique d'un corps par son poids atomique, ou chaleur atomique, est constant et égal à 6.4. Il n'y a d'écart sensible que pour les corps qui, comme le phosphore, le soufre, le carbone, le silicium, sont des corps susceptibles de modifications allotropiques.

Cette détermination étant faite, on trouve que les poids atomiques des différents corps sont *doubles* des nombres qui représentent leurs équivalents, sauf pour l'hydrogène, le chlore, le brome, l'iode, le fluor, l'azote, le phosphore, l'arsenic, le bore, le potassium, le sodium, le lithium, le bismuth, l'antimoine et l'argent, dont l'équivalent et le poids atomique sont représentés par le *même* nombre.

Poids moléculaires. — On a été conduit par les faits à introduire dans la science la notion des *poids moléculaires* que nous allons définir. S'il s'agit d'un gaz composé, on le considère comme formé de molécules, c'est-à-dire de parties infiniment petites, toutes identiques et renfermant chacune les corps simples qui entrent dans sa constitution, et suivant la proportion caractéristique de ce corps. L'eau, par exemple, se compose en poids de 1 partie d'hydrogène et de 8 parties d'oxygène, ou, en volumes, de 2 volumes d'hydrogène combinés à 1 volume d'oxygène, condensés en 2 volumes. La plus petite partie d'eau que l'on puisse considérer, ou la molécule d'eau, a donc un volume égal à 2, si l'on prend pour unité de volume le volume atomique, qui est le même pour tous les corps. Le poids de la molécule d'eau, si l'on prend

le poids atomique de l'hydrogène comme unité, sera donc $2 + 16 = 18$, 2 étant le poids des deux atomes d'hydrogène, et 16 celui d'un atome d'oxygène.

Si nous passons de là aux gaz simples et si nous appliquons à ces gaz l'hypothèse d'Avogadro et d'Ampère, nous dirons que ces gaz, considérés à la même température et à la même pression, renferment sous le même volume le même nombre de molécules. Prenons pour exemples l'hydrogène et l'oxygène. L'hydrogène agissant toujours dans les réactions directes par groupe de deux atomes, la plus petite quantité d'hydrogène que nous puissions considérer, c'est 2 atomes ou 2 volumes d'hydrogène : ce sera la molécule d'hydrogène, qui occupera le volume 2 et pèsera 2. La molécule d'oxygène aura le même volume puisque sous un même volume d'oxygène et d'hydrogène il y a autant de molécules de l'un ou de l'autre. Elle renfermera aussi 2 atomes d'oxygène et pèsera 32 puisque le poids de l'atome de l'oxygène est 16. On pourrait généraliser cette démonstration et dire que tout corps dont l'équivalent en volume est 2 a un poids moléculaire égal au double de son équivalent ou de son poids atomique; que tout corps qui a pour équivalent en volume 1, a un poids moléculaire égal au quadruple de son équivalent ou au double de son poids atomique. En résumé, nous dirons que le poids moléculaire d'un corps est le poids de deux volumes de ce corps, en prenant pour unité de poids le poids d'un atome d'hydrogène.

Notation atomique. — Toutes ces idées étant bien comprises, nous pouvons maintenant exposer le mécanisme de la notation atomique, qui, comme nous l'avons dit en commençant, est destinée à remplacer la notation en équivalents.

Dans la notation atomique, le symbole qui est donné à un corps simple représente son poids atomique et non pas son équivalent : $H = 1$; $O = 16$; $S = 32$; $C = 12$; $K = 39$; $Ca = 40$; $Fe = 56$; $Sn = 118$; $Pb = 206.4$; $Hg = 200$; $Ag = 108$, etc. La formule d'un corps composé correspond au *poids de sa molécule*, c'est-à-dire au poids de 2 volumes. La formule de l'eau est H^2O, puisque l'eau se compose de 2 volumes d'hydrogène et de 1 volume d'oxygène, c'est-à-dire de 2 atomes d'hydrogène et de 1 atome d'oxygène. Elle correspond en poids à 18, ou $H^2O = 18$. La for-

mule du protoxyde d'azote est Az^2O, puisque ce gaz se compose de 2 volumes d'azote combinés à 1 volume d'oxygène, c'est-à-dire de deux atomes d'azote unis à 1 atome d'oxygène. Elle correspond en poids à 44, puisque $Az^2 = 28$ et $O = 16$. La formule du bioxyde d'azote est AzO, puisqu'il se compose de volumes égaux d'azote et d'oxygène, c'est-à-dire de 1 atome d'azote combiné à 1 atome d'oxygène. Elle correspond en poids à 40, puisque $Az = 14$ et $O = 16$.

Nous ferons remarquer que toutes ces formules correspondent à 2 volumes et qu'il est plus facile de tirer de la formule atomique la composition en volumes que de la formule en équivalents, puisque toutes les formules de corps composés correspondent à 2 volumes, et tous les symboles des corps simples à 1 volume. Il n'y a plus à se rappeler si tel ou tel gaz simple a pour équivalent en volume 1 ou 2, point que les élèves oublient très souvent.

Transformation des formules. — Pour transformer une formule écrite en équivalents en formule écrite en atomes, il suffit de doubler les exposants des symboles des corps qui ont un équivalent égal à leur poids atomique et de ramener à 2 volumes, quand la formule en équivalents correspond à 4 volumes.

	En Équivalents	Correspondant à	Formules en atomes
	—	—	—
La formule de l'eau est	HO	2 vol.	H^2O
— du protoxyde d'azote	AzO	2 vol.	Az^2O
— du bioxyde d'azote	AzO^2	4 vol.	Az^2O^2 ou AzO
— de l'acide hypoazotique	AzO^4	4 vol.	Az^2O^4 ou AzO^2
— de l'ammoniaque	AzH^3	4 vol.	Az^2H^6 ou AzH^3
— de l'hydrogène phosphoré	PhH^3	4 vol.	Ph^2H^6 ou PhH^3
— de l'acide acétique hydraté	$C^4H^4O^4$	4 vol.	$C^4H^8O^4$ ou $C^2H^4O^2$
— de l'acétylène	C^4H^2	4 vol.	C^4H^4 ou C^2H^2
— du formène	C^2H^4	4 vol.	C^2H^8 ou CH^4
— de l'éthylène	C^4H^4	4 vol.	C^4H^8 ou C^2H^4

Pour les corps difficilement volatils et dont on ne peut avoir exactement la densité de vapeurs, par suite l'équivalent en volumes, on applique la même règle et on ramène la formule à à ses éléments les plus simples.

	En équivalents	En atomes
	—	—
L'acide phosphorique anhydre a pour formule	PhO^5	Ph^2O^5
— — hydraté —	PhO^53HO	$Ph^2O^8H^6$ ou PhO^4H^3
— pyrophosphorique —	PhO^52HO	$Ph^2O^7H^4$
— borique anhydre —	BoO^3	Bo^2O^3
— — hydraté —	BoO^33HO	$Bo^2O^6H^6$ ou BoO^3H^3

Inversement pour transformer une formule en atomes en formule en équivalents, il faut diviser par 2 les exposants des symboles des corps qui ont leur poids atomique égal à leur équivalent. La transformation est inverse et facile à comprendre sur les exemples précités. Quand il s'agit de corps dont la formule en équivalents correspond à 4 volumes, comme les corps organiques, il est facile de voir qu'il suffit dans la formule atomique de doubler les exposants des symboles des corps dont le poids atomique est double de l'équivalent : $C^2H^4O^2$ en atomes devient $C^4H^4O^4$ en équivalents.

Atomicité. — L'idée d'atomicité joue un grand rôle dans la théorie atomique et nous allons en faire comprendre la signification. Ad. Wurtz la définit la capacité de saturation des atomes. Quelques exemples suffiront pour faire comprendre cette définition.

L'acide chlorhydrique se compose de 1 volume de chlore uni à 1 volume d'oxygène, par conséquent de 1 atome de chlore uni à 1 atome d'hydrogène. Sa formule est HCl. L'eau se compose de 2 volumes d'hydrogène unis à 1 volume d'oxygène, ou de 2 atomes d'hydrogène unis à 1 atome d'oxygène. Sa formule est H^2O. L'ammoniaque se compose de 1 volume d'azote uni à 3 volumes d'hydrogène, ou de 1 atome d'azote uni à 3 atomes d'hydrogène. Sa formule est AzH^3. Le formène se compose de 1 volume de vapeur de carbone uni à 4 volumes d'hydrogène, ou de 1 atome de vapeur de carbone uni à 4 atomes d'hydrogène. Sa formule est CH^4.

Voilà donc quatre corps, le chlore, l'oxygène, l'azote et le carbone, qui ont pour l'hydrogène une force attractive ou puissance de combinaison différente. 1 atome de carbone peut attirer 4 atomes d'hydrogène et se combiner à eux, l'azote n'en peut attirer que 3, l'oxygène 2 et le chlore 1. Un atome de carbone ne pouvant se combiner à plus de 4 atomes d'hydrogène, on dit qu'il est *saturé* quand il s'est combiné à ces 4 atomes ; de même on dit que l'atome d'azote est saturé par 3 atomes d'hydrogène, l'atome d'oxygène par 2 atomes d'hydrogène, l'atome de chlore par 1 atome d'hydrogène. On exprime cette idée en disant que le carbone est *tétratomique* ou *tétravalent*, que l'azote est *triatomique*

ou *trivalent*, que l'oxygène est *diatomique* ou *divalent*, le chlore *monoatomique* ou *monovalent*. Le brome est aussi monoatomique, c'est-à-dire qu'il est saturé par 1 atome d'hydrogène ; un atome de chlore et un atome de brome ont donc la même atomicité qu'un atome d'hydrogène, et en effet, dans les combinaisons, ces trois corps peuvent se substituer l'un à l'autre, atome à atome. Ainsi dans le formène, CH^4, l'atome de carbone est saturé par 4 atomes d'hydrogène et on peut obtenir les combinaisons CH^3Cl, CH^2Cl^2, $CHCl^3$ et CCl^4, dans lesquelles l'atome de carbone est toujours saturé par 4 atomes, soit d'hydrogène, soit de chlore. On n'obtiendrait pas CCl^5, parce qu'il y aurait un atome de chlore en trop.

Il résulte de là que, lorsqu'un corps ne peut se combiner avec l'hydrogène, on peut mesurer son atomicité par le nombre d'atomes d'un corps monoatomique dont il peut s'emparer. Ainsi nous ne connaissons pas de combinaison du bore avec l'hydrogène, et cependant nous le regardons comme triatomique parce qu'il peut donner les combinaisons $BoCl^3$, $BoBr^3$ et $BoFl^3$.

On pourra, pour mesurer l'atomicité d'un corps sans se servir d'un corps simple monoatomique, prendre un *radical* monoatomique, c'est-à-dire un corps composé jouant le rôle d'un corps simple. Ainsi l'éthyle, C^2H^5, est un corps qui joue le rôle de corps simple : il est saturé par 1 atome de chlore et donne le chlorure d'éthyle C^2H^5Cl ; on dit qu'il est monoatomique. Il peut nous servir à reconnaître l'atomicité de certains métaux : ainsi le zinc est diatomique parce qu'il est saturé par deux molécules d'éthyle et donne le *zinc-éthyle* $Zn(C^2H^5)^2$; l'antimoine est triatomique parce qu'il peut former le composé saturé appelé *stibéthyle* $Sb(C^2H^5)^3$; le plomb est tétratomique parce qu'il peut donner le *plomb-éthyle* dont la formule est $Pb(C^2H^5)^4$.

Ainsi l'atomicité d'un corps *simple* ou *composé* est représentée par le nombre d'*atomes* auxquels il peut se combiner, ou par le nombre de *molécules* monoatomiques auxquelles il peut s'unir.

Cette théorie très séduisante et très admissible présente cependant des difficultés, qui pourraient empêcher de croire que l'atomicité est une propriété absolue pour chaque corps. Nous allons examiner quelques-unes de ces difficultés signalées par Ad. Wurtz lui-même, qui fut l'un des partisans les plus ardents de la théorie atomique.

L'iode peut former les deux composés suivants : IH et ICl^3; monoatomique dans le premier, il serait triatomique dans le second. L'azote serait diatomique dans le bioxyde d'azote, AzO, triatomique dans l'ammoniaque, AzH^3, tétratomique dans l'acide hypoazotique, AzO^2, pentatomique dans le chlorhydrate d'ammoniaque, AzH^4Cl. Le phosphore, triatomique dans l'hydrogène phosphoré, PhH^3, et dans le trichlorure de phosphore, $PhCl^3$, serait pentatomique dans le pentachlorure de phosphore, $PhCl^5$, et dans l'oxychlorure de phosphore, $PhCl^3O$.

Ce sont là des faits incontestables qu'il faut admettre. Faut-il pour cela abandonner la théorie de l'atomicité, qui est si satisfaisante dans la plupart des cas et qui a rendu de si grands services en faisant entrevoir la possibilité de corps inconnus à un moment donné et que l'on est parvenu plus tard à produire? Nous ne le pensons pas, et nous estimons avec Ad. Wurtz qu'il n'y a pas lieu de regarder l'atomicité maximum d'un corps comme une propriété absolue et caractéristique de ce corps; qu'il est préférable d'admettre que cette propriété dépend dans certains cas non seulement de la nature du corps considéré, mais aussi de celle des corps avec lesquels il entre en combinaison. Le phosphore serait pentatomique pour le chlore, puisqu'il peut fixer 5 atomes de chlore dans $PhCl^5$; le trichlorure de phosphore ($PhCl^3$) serait une combinaison non saturée. Le phosphore serait triatomique dans l'hydrogène phosphoré (PhH^3), qui n'est pas non plus une combinaison saturée puisque M. Ogier a pu obtenir le chlorhydrate d'hydrogène phosphoré ou chlorure de phosphonium (PhH^4Cl).

D'ailleurs les atomistes ont, à la suite de Gerhardt, admis l'existence de molécules composées de plusieurs atomes d'un même corps simple. La molécule d'hydrogène contiendrait deux atomes d'hydrogène et serait de l'hydrure d'hydrogène, le chlore serait du chlorure de chlore, l'oxygène de l'oxyde d'oxygène. Cette hypothèse a choqué certains esprits qui se refusaient à l'adopter parce qu'on admettait à cette époque que les combinaisons ne s'effectuent qu'entre des corps doués de propriétés dissemblables. On a dû cependant abandonner cette idée : le chlore, le brome et l'iode sont des corps aussi semblables que possible par l'ensemble de leurs propriétés, et cependant ils peuvent se combiner. N'avons-

nous pas aujourd'hui le chlorure de brome, les chlorures d'iode, les bromures d'iode.

Les atomistes admettent que la molécule d'hydrogène est formée de deux atomes d'hydrogène, qui se tiennent en équilibre en échangeant entre eux leurs atomicités, ce qu'ils expriment par le symbole suivant H — H, le signe — indiquant l'échange d'une atomicité. Pour le chlore, ce serait Cl — Cl; pour l'oxygène ce serait O = O, le signe = indiquant l'échange de deux atomicités. Cet équilibre persisterait dans chaque molécule jusqu'à ce qu'une cause extérieure intervienne, le choc par exemple d'atomes d'autres corps. Ainsi, lorsque deux molécules, l'une de chlore (Cl — Cl), l'autre d'hydrogène (H — H), viendraient à se choquer, l'équilibre serait rompu dans chacune d'elles, et un équilibre plus stable se produirait correspondant à la formation de deux molécules d'acide chlorhydrique, plus stables chacune que les deux molécules des corps simples : (H — H) + (Cl — Cl) produirait H — Cl + H — Cl.

N'y a-t-il pas ici même un fait qui vient à l'appui de cette hypothèse? Mettons en présence l'un de l'autre, et dans l'obscurité, du chlore et de l'hydrogène : ils ne se combinent pas, l'équilibre persistant dans chaque molécule (Cl — Cl) et (H — H). Faisons intervenir une énergie étrangère, la chaleur ou la lumière, qui apportent de la force vive, du mouvement vibratoire, l'équilibre se rompt, les atomes se groupent autrement, chaque atome de chlore se combine à un atome d'hydrogène, et il en résulte deux molécules d'acide chlorhydrique (H — Cl) + (H — Cl), plus stables chacune que les molécules (H — H) et (Cl — Cl).

. Les atomistes montrent du reste que dans les corps composés les atomicités d'un même corps peuvent s'échanger entre elles. Tandis que l'eau, H^2O, peut être considérée comme représentée par H — O — H, où les deux atomicités de l'oxygène s'échangent contre deux atomicités d'hydrogène, que l'acide hypochloreux anhydre, Cl^2O, peut être représenté par Cl — O — Cl, que l'acide hypochloreux hydraté, ClOH, est représenté par Cl — O — H, il est des corps où les atomes d'oxygène échangeraient entre eux une partie de leurs atomicités. L'eau oxygénée, H^2O^2, serait représentée par H — O — O — H, où chaque atome d'oxygène échangerait une atomicité avec H et une avec O. L'acide chloreux anhydre,

Cl^2O^3, serait Cl — O — O — O — Cl, l'acide chloreux hydraté, ClO^2H, serait Cl — O — O — H ; l'acide perchlorique hydraté, ClO^4H, serait Cl — O — O — O — O — H.

Remarquons que dans l'eau oxygénée, les acides chloreux hydraté et anhydre, l'acide perchlorique hydraté, les atomes d'oxygène sont en rapport les uns avec les autres, formant comme les anneaux d'une chaîne où les deux atomicités libres à chaque bout sont saturées par une atomicité d'un corps monoatomique, chlore ou hydrogène. C'est, comme le disent les atomistes, une chaîne d'oxygène *ouverte* à ses deux bouts :

H—O—O—H ; Cl—O—O—Cl ; Cl—O—O—H ; Cl—O—O—O—O—H.

Dans d'autres corps, au contraire, les atomes polyatomiques se soudent entre eux, se saturent, et il n'y a pas d'extrémités ouvertes, avec des atomicités libres pouvant se donner à un corps monoatomique. La chaîne est dite *fermée*.

Ainsi l'acide sulfureux, SO^2, se représente par

```
 S
/ \
O—O
```

; l'acide sulfurique anhydre, SO^3, est représenté par

```
  S
 / \
O   O
 \ /
  O
```

; la chaux, CaO, par

```
Ca
||
O
```

; le bioxyde de baryum par

```
 Ba
/  \
O—O
```

.

Tout cela est bien hypothétique, dira-t-on. C'est vrai, mais où est le mal, si l'hypothèse est élégante, facile à concevoir et féconde dans ses conséquences et dans sa manière d'expliquer certains faits. Dans l'état actuel de la science, pouvons-nous prétendre, surtout lorsqu'il s'agit de mécanique moléculaire, à tout expliquer par des théories irréfragables et libres de tout élément hypothétique? Non; par conséquent acceptons sans scrupule les hypothèses qui actuellement nous paraissent les plus probables et s'appliquent aux faits connus. La science n'est-elle pas pleine de ces hypothèses, qui ont éclairé la voie pour les chercheurs et les ont conduits à la découverte de la vérité? Dans l'électricité, l'optique, la chaleur, n'avons-nous pas de nombreuses hypothèses? Pourquoi n'en aurions-nous pas en chimie?

D'ailleurs l'hypothèse des molécules composées de plusieurs atomes d'un corps simple est en accord avec certaines expériences de M. Lockyer, qui, ayant trouvé qu'un même corps simple peut donner à une température élevée un système de raies différent de celui qu'il fournit à une température plus basse, a imaginé que ces corps simples se détruisent eux-mêmes sous l'influence de la chaleur pour donner naissance à d'autres éléments simples, théorie très hardie qui paraît en accord avec certains faits d'astronomie physique.

Cette hypothèse des atomes soudés entre eux est particulièrement utile en chimie organique, comme l'ont montré MM. Kékulé et Couper à propos des carbures d'hydrogène de formule générale $C^{2n}H^{2n+2}$.

Le premier terme de la série est le *formène*, CH^4, où l'atome de carbone est saturé par 4 atomicités d'hydrogène ; et cependant on ne trouve pas de carbures d'hydrogène où 2 atomes de carbone soient unis à 8 atomes d'hydrogène, mais seulement 2 à 6 ; de même on ne trouve pas de carbures où 3 atomes de carbone soient unis à 12 atomes d'hydrogène, mais seulement à 8 et ainsi de suite : on a ainsi la série $C^{2n}H^{2n+2}$ où les atomicités de carbone se saturent entre elles. Tels sont l'hydrure d'éthyle, C^2H^6, l'hydrure de propyle, C^3H^8, l'hydrure de butyle, C^4H^{10}, l'hydrure d'amyle, C^5H^{12}, dont les symboles figuratifs sont :

```
  H  H          H  H  H            H  H  H  H           H  H  H  H  H
  |  |          |  |  |            |  |  |  |           |  |  |  |  |
H—C—C—H      H—C—C—C—H         H—C  C  C  C—H        H—C—C—C—C—C—H
  |  |          |  |  |            |  |  |  |           |  |  |  |  |
  H  H          H  H  H            H  H  H  H           H  H  H  H  H
```

Hydrure d'éthyle.	Hydrure de propyle.	Hydrure de butyle.	Hydrure d'amyle.

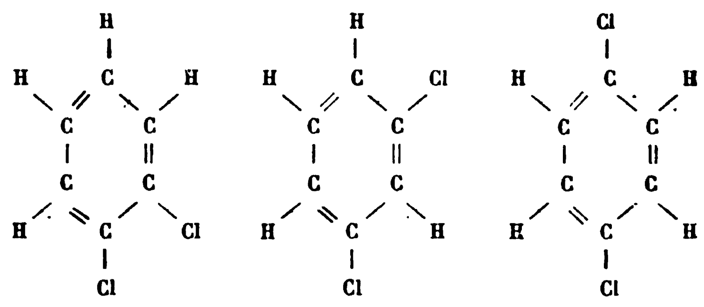
Les carbures de cette série sont saturés et ne peuvent fixer d'éléments monoatomiques, ce qui s'explique parce que les atomes de charbon ont échangé des atomicités, de sorte que chaque atome est saturé par des atomicités de carbone et d'hydrogène.

Mais si ces carbures ne peuvent recevoir d'autres éléments monoatomiques, ils pourront subir des modifications par substitution d'un ou plusieurs atomes de corps monoatomiques à un ou plusieurs atomes d'hydrogène.

La benzine, C^6H^6, qui n'est pas un carbure saturé, peut être représentée par :

```
            H
            |
     H      C      H
      \  //   \  /
        C       C
        |       ||
        C       C
      /  \\   /  \
     H      C      H
            |
            H
```

et les benzines orthodichlorée, $C^6H^4Cl^2$, métadichlorée, $C^6H^4Cl^2$, et paradichlorée, $C^6H^4Cl^2$, qui ont les mêmes formules chimiques, peuvent être représentées par les symboles figuratifs :



Benzine orthodichlorée. Benzine métadichlorée. Benzine paradichlorée.

Ces trois benzines sont isomères, ont la même composition ($C^6H^4Cl^2$), mais elles ont des propriétés différentes, ce qui, d'après M. Kékulé, s'explique par la disposition, différente de l'une à l'autre, des atomes de chlore et d'hydrogène.

La théorie de l'atomicité et la notation atomique s'appliquent d'une manière très heureuse à la théorie des sels et à leur représentation symbolique, en mettant en évidence les propriétés monobasiques ou polybasiques des acides.

On peut considérer un acide hydraté comme le résultat de l'union d'un radical oxygéné avec un ou plusieurs atomes d'hydrogène; s'il n'y a qu'un atome d'hydrogène uni au radical,

celui-ci est monoatomique : ainsi, l'acide azotique monohydraté a pour formule $(AzO^3)H$, et le radical AzO^3 est monoatomique. Si l'atome d'hydrogène est remplacé par un atome de métal monoatomique K, Na, Li, Ag, on aura les azotates neutres de potassium AzO^3K, de sodium, AzO^3Na, de lithium, AzO^3Li, d'argent, AzO^3Ag. Si le métal est diatomique, comme le calcium, le zinc, le fer, le plomb, dans la plupart des cas il faudra deux molécules du radical monoatomique AzO^3 pour saturer ces métaux, et on aura pour les formules de l'azotate de chaux $(AzO^3)^2Ca$, de l'azotate de fer $(AzO^3)^2Fe$, de l'azotate de zinc $(AzO^3)^2Zn$, de l'azotate de plomb $(AzO^3)^2Pb$. Mais, dans tous les cas, il n'y aura pour chaque métal qu'une seule série de sels.

Il est au contraire des acides dont le radical est uni à plusieurs atomes d'hydrogène ; ces acides sont dits *polybasiques*. L'acide sulfurique, SO^4H^2, contient le radical SO^4, qui est diatomique. En présence d'un métal monoatomique il donne deux séries de sels : 1° des sulfates acides SO^4KH, SO^4NaH, SO^4LiH, SO^4AgH, dans lesquels un atome seulement d'hydrogène a été remplacé par un atome de métal monoatomique ; 2° des sulfates neutres, SO^4K^2, SO^4Na^2, SO^4Li^2, SO^4Ag^2. Avec les métaux diatomiques, le calcium, le fer, le zinc, il forme le sulfate de calcium, SO^4Ca, le sulfate de fer, SO^4Fe, le sulfate de zinc, SO^4Zn, qui sont des sulfates neutres dans lesquels deux atomicités de métal ont remplacé deux atomicités d'hydrogène. Quant aux sulfates acides de métaux diatomiques, leur existence est au moins douteuse. On a parlé d'un sulfate acide de chaux, SO^4Ca, SO^4H^2 ; mais ce sulfate se décompose de lui-même à l'air humide et abandonne SO^4H^2 pour se transformer en SO^4Ca.

Le plomb est un métal le plus souvent diatomique et quelquefois tétratomique. Avec l'acide sulfurique il formera le sulfate de plomb neutre SO^4Pb. On a aussi parlé d'un sulfate acide SO^4Pb, SO^4H^2, qui se décompose très facilement en abandonnant SO^4H^2.

On pourrait en dire autant de l'acide carbonique, dont le radical acide CO^2 est diatomique.

Il est des acides dont le radical est combiné à trois atomes d'hydrogène ; tel est l'acide phosphorique, PhO^4H^3, qui est dit tribasique : chez lui le radical PhO^4 est triatomique. Avec les

métaux monoatomiques, comme le potassium, il donnera trois séries de sels, PhO^4KH^2, PhO^4K^2H et PhO^4K^3. Le dernier est le phosphate neutre. Avec un métal diatomique, le calcium, par exemple, il donnera : 1° le phosphate tricalcique $(PhO^4)^2Ca^3$, où les six atomicités des deux molécules de PhO^4 seront saturées par les six atomicités des trois atomes de calcium; c'est le phosphate tricalcique; 2° le phosphate dicalcique ou neutre PhO^4CaH, dans lequel les trois atomicités de PhO^4 seront saturées par deux atomicités de calcium et une d'hydrogène; 3° le phosphate acide de calcium $(PhO^4)^2CaH^4$.

En résumé, nous pensons que la notation atomique se prête souvent mieux que la notation en équivalents à la représentation de la constitution des corps et des réactions chimiques auxquelles ils donnent lieu. Il y aurait, selon nous, avantage à généraliser son emploi dans l'enseignement. Nous en avons fait l'expérience avec nos élèves, et nous avons remarqué que leurs esprits se prêtaient très bien à cette notation, qui a souvent l'avantage de diminuer les efforts que la mémoire a à faire dans l'étude de la chimie.

P. Poiré.

LECTURES VARIÉES

Descartes, l'homme et le philosophe[1].

De ce que la philosophie de Descartes est avant tout spiritualiste, de ce que lui-même s'est représenté comme absolument détaché des choses corporelles, on conclut volontiers que le corps est pour lui, comme pour les ascètes, une quantité négligeable, une guenille indigne d'attention. C'est cependant une erreur.

Tout en subordonnant le corps à l'esprit, il ne laisse pas de s'en occuper sans cesse, et non uniquement dans l'intérêt de l'esprit. Il le soigne pour lui-même et ne lui refuse aucune satisfaction raisonnable. Quoique la chose puisse sembler bizarre, sa manière de faire n'est pas sans avoir plus d'un rapport avec celle d'Épicure, j'entends Épicure lui-même et non ses grossiers disciples. Partant de cette maxime pratique, que le bon état du corps entretient celui de l'âme, il ne néglige rien pour assurer ce bon état : il invente une hygiène à son usage; il choisit, analyse et dose sa nourriture; il fait un exercice modéré; il s'accorde de longs repos, au point de passer régulièrement sa matinée au lit; il évite toute cause d'usure physique; il croit avoir assez bien calculé ses procédés d'entretien et de conservation pour se promettre une existence presque indéfinie.

On dirait, à le voir prendre tant de précautions, que malgré sa foi aux promesses de sa philosophie, il n'est pas autrement pressé d'en vérifier l'exactitude. Au lit de mort, il a beau dire : « Çà, mon âme, il y a longtemps que tu es captive; voici l'heure où tu dois sortir de prison et quitter l'embarras du corps. Il faut souffrir cette désunion avec joie et courage. » La captivité lui a longtemps paru douce; la prison lui a si peu pesé qu'il n'a rien négligé pour y rester. Il a aimé la vie pour la vie, et il s'est attaché à la prolonger le plus possible et à en tirer le meilleur parti.

Il n'a rien d'un stoïcien rigide qui refrène et mate ses instincts. Il ne fait pas de ces grandes manifestations de volonté; il n'a garde de supprimer ses passions, pas plus que de résister aux impressions du moment : il se laisse aller aux unes et aux autres jusqu'au point où

1. Extrait de l'*Histoire de la littérature française au dix-septième siècle*, par Adrien Dupuy, agrégé des lettres, professeur au lycée Lakanal; Paris, Ernest Leroux, un vol. in-8° de 642 p., 1892.

elles compromettraient son repos intérieur. De même il est trop sage pour se livrer trop assidûment au travail dont l'excès pourrait nuire à ce bien précieux de la santé. Il suit ses réflexions, c'est l'emploi de sa vie, mais sans se presser, avec une prudente modération. A l'en croire, il ne faudrait donner que quelques heures par an aux spéculations métaphysiques, et consacrer tout le reste du temps au soin du corps et au repos de l'esprit.

Tel était son régime personnel. Dans ses rapports avec ses semblables, il s'inspirait de maximes analogues. S'il menait une vie solitaire, c'était pour éviter une dissipation qui lui eût imposé des efforts plus ou moins pénibles à chaque reprise de son travail. Il vivait dans une atmosphère de méditation où son esprit n'oubliait jamais complètement l'objet de ses recherches, sans y être toujours attentif. Mais il n'était nullement misanthrope, et il mettait ses soins à se faire bien venir de son entourage. Toujours cher à ses amis absents, adoré de ses domestiques, il méritait ces affections par sa douceur et sa sensibilité. Il ne s'interdisait pas les larmes : il pleura son père, il pleura sa fille naturelle, Francine, dont l'enfance avait été l'objet de ses plus tendres soins. Il se plaisait dans la société des femmes, qui se plaisaient dans la sienne, témoin la reine Christine, et surtout la princesse Elisabeth.

Sa conduite privée et publique était d'ailleurs subordonnée à la préservation de son repos. Sans doute il était sensible aux attraits de la réputation, il voulait conserver et augmenter son renom dans les sciences, il désirait rendre ses recherches utiles aux autres; mais si son repos eût risqué d'en être compromis, il eût renoncé à tout. Plus d'une fois même la pensée lui vint de vivre pour lui seul, sans rien publier de ses découvertes.

C'est encore un trait qu'il a en commun avec les épicuriens. Cette parenté inattendue est attestée par sa morale provisoire : il y déclare qu'il obéira toujours aux lois et coutumes de son pays, « retenant constamment la religion en laquelle Dieu lui a fait la grâce d'être instruit dès son enfance et se gouvernant en toutes choses d'après les opinions les plus modérées ». Nos épicuriens modernes, Montaigne, Charron, Gassendi, ne tiennent pas un autre langage. Pour eux comme pour Descartes, la règle de la vie, la devise sagement observée est : *Vera intuere*, *media sequere* (connaître le vrai, mais suivre dans la pratique l'opinion moyenne). Ils peuvent ne pas s'accorder sur la nature de la vérité; mais sur la conduite pratique ils s'entendent à merveille.

Est-il besoin d'ajouter que cette conduite n'a rien d'héroïque et qu'elle dément cette passion, cette ferveur d'enthousiasme dont on avance que Descartes brûlait à l'égard de la vérité ? On croirait, à entendre ses panégyristes, que l'amour de la vérité l'aurait possédé tout entier, sans mélange, sans partage. Il faut en rabattre.

Sans doute, il a assigné à sa vie pour unique but la découverte de la vérité, et il ne s'en écarte pas, sans d'ailleurs se hâter beaucoup

sur le chemin qui y conduit. Mais lorsqu'il s'agit de communiquer cette vérité, en homme qui n'a pas la vocation du martyre, il consulte d'abord les préjugés régnants, et, s'il craint que la vérité les choque, il la fausse ou il la supprime. On sait sa conduite après la condamnation de Galilée. Il partageait la doctrine de ce savant homme sur le système du monde, et il l'avait développée dans un traité qui allait justement paraître. Il commença par retenir le traité; et quelques années plus tard, dans son livre des *Principes*, il soutint le système de Tycho-Brahé et fit mouvoir le soleil et les planètes autour de la terre. C'était faux, et il le savait mieux que personne, mais ce n'était pas contraire à l'orthodoxie, et cet avantage précieux lui faisait passer condamnation sur le reste.

Son habitude, sa loi, est donc d'éviter tout ce qui peut le compromettre. Il est « de la religion de son prince, de la religion de sa nourrice ». Il n'a garde de s'occuper de politique, « n'étant pas de ces humeurs brouillonnes et inquiètes qui, n'étant appelées ni par leur naissance ni par leur fortune au maniement des affaires publiques, ne laissent pas d'y faire toujours en idée quelque réformation ». De la théologie il a le respect poussé jusqu'à la peur. Il incline dévotement la lumière naturelle de la philosophie devant la lumière surnaturelle de la grâce; il donne la préférence à celle-ci pour la clarté et pour la certitude, et il proteste de ne se fier à l'autre qu'autant que la révélation ne s'y oppose pas. Il est allé si loin dans ses soumissions qu'il a étonné même Bossuet. « M. Descartes, dit ce dernier, a toujours craint d'être noté par l'Église, et on lui a vu prendre là-dessus des précautions qui allaient jusqu'à l'excès. » Il est difficile après cela de voir en Descartes le héros que l'on dit. Certes, je ne lui fais pas un crime de sa prudence, après tout légitime, mais j'en veux à ses admirateurs exaltés d'avoir ainsi altéré sa vraie physionomie sous prétexte de l'embellir.

Une question qui se pose ici, c'est celle du plus ou moins de sincérité qu'apportait le philosophe à ses déclarations religieuses. Tout en faisant la part d'une timidité trop visible, il n'y a rien qui autorise à l'accuser de duplicité et de fausseté. Il est à présumer que Descartes croyait pouvoir concilier la religion et la philosophie, comme son contemporain Gassendi se flattait d'en faire autant. C'est sans doute une contradiction, mais à tout prendre moins forte chez le premier que chez le second.

A cette pusillanimité de caractère dont nous venons de donner tant de preuves, Descartes joignait un orgueil démesuré et d'ailleurs naïf, mais que la supériorité incontestable de son génie ne suffit pas à excuser. Il se mettait sans plus de façon au-dessus de toute l'humanité, ancienne et moderne. Lui parlait-on de la découverte d'un autre? il la traitait de bagatelle qui lui était venue bien des fois à l'esprit sans qu'il eût consenti à se déranger pour elle. Rien de plus significatif en ce genre que l'indifférence qu'il affectait pour la per-

sonne et l'œuvre de Galilée. Il ne comprenait pas au contraire qu'on mît en question ses propres travaux; il s'emportait contre ses contradicteurs à des accès de colère et de mépris que sa sagesse eût bien dû éviter. Il en usa de la sorte même avec Gassendi, sans égard pour sa valeur incontestable.

Une autre de ses prétentions était de ne rien devoir à ses devanciers et d'avoir tout tiré de son propre fonds; en quoi il exagérait beaucoup. Sans doute, il ne lisait guère et moins pour s'instruire que pour trouver matière à réflexion; mais il n'en a pas moins gardé et utilisé des souvenirs de ses lectures. Son *Cogito ergo sum* est dans Augustin, dans Anselme, dans Campanella. Ses arguments contre la connaissance sont pris des sceptiques, il n'y a guère ajouté que cette malencontreuse hypothèse d'un dieu malveillant et menteur. Le peu qu'on sait de sa vraie morale se rapproche de celle de Sénèque, et essaie également de concilier Zénon et Épicure. On pourrait multiplier les exemples.

Faut-il en conclure que sa philosophie elle-même n'a rien d'original? A Dieu ne plaise que nous tombions dans cette injustice, et que nous méconnaissions l'œuvre la plus personnelle, la plus géniale peut-être de toute la philosophie moderne; celle qui, avec ses erreurs, ses lacunes, les atteintes multiples qu'elle a subies du temps, donne encore la plus haute idée de son auteur.

... Nous n'avons pas parlé des services que Descartes a rendus à la science proprement dite, et il n'entre pas dans notre plan d'y insister. Nous nous bornerons à rappeler que ce fut un géomètre de génie, et que, en dépit de ses hypothèses hasardées et de son dédain de l'observation, il n'a pas laissé de rendre service à la physique en essayant de ramener tous les phénomènes naturels à n'être qu'un développement des lois de la mécanique.

Nous aurons tout dit sur ce grand homme en concluant que, malgré ses erreurs et ses faiblesses, il a fait preuve d'un génie supérieur comme savant et comme philosophe, et qu'on ne saurait lui être trop reconnaissant d'avoir renouvelé la philosophie et la science en fondant le rationalisme.

Le chemin du Touat [1].

Nos lecteurs sont assez au courant des questions algériennes pour que nous n'ayons pas besoin de leur expliquer longuement le rôle et l'importance du Touat, à l'égard de notre France d'Afrique. Nous leur rappellerons toutefois que d'après l'explorateur Rohlfs, que nul ne

1. Extrait du *Manuel général de l'instruction primaire*, numéro du 21 mai 1892, article signé F. SCHRADER.

songera à accuser de chauvinisme algérien, il n'y aura aucune sécurité pour la province d'Oran jusqu'au jour où la France sera maîtresse du Touat; nous les prierons également de méditer le mot saisissant de M. de Vogüé, comparant le Touat non français à un fagot allumé sous le ventre de l'Algérie; nous mentionnerons enfin les pages si frappantes de la relation du commandant Colonieu, et ils saisiront mieux encore alors l'importance véritable du voyage que M. le gouverneur général de l'Algérie vient de faire jusqu'à El-Goléa pour y recevoir une soumission qui ne s'est point produite. Nous voulons parler de celle de Bou-Amama, réfugié au Touat, lequel, au moment de venir faire avec nous la paix définitive, a préféré se diriger du côté du Maroc.

Est-ce à dire que les sympathies des Touatiens sédentaires ne soient plus avec nous, et que les oasis se soient nettement tournées du côté du sultan de Fez? Nous espérons encore qu'il n'en est rien; par malheur ces populations, si intéressantes pour qui saurait les gagner par des bienfaits, par le creusement de puits, par la sécurité et l'ouverture des voies commerciales, ne sont guère consultées quand il s'agit de leur pays, et c'est trop souvent avec les grands chefs que se sont poursuivies des négociations auxquels les cultivateurs seuls devaient être intéressés. A ce point de vue, nous ne pouvons retenir l'expression d'un profond regret. Quand, le 20 juin 1891, nous écrivions dans les *Nouvelles Géographiques* notre article intitulé *Sahara et Soudan*, nous avions tout lieu d'espérer que l'annexion effective du Touat aux possessions françaises allait se faire sans secousse, par le jeu naturel des choses. Il eût suffi de ne pas interrompre le cours de la mission confiée à M. C. Sabatier : le Touat, omis par le Maroc lui-même dans les traités, pouvait tomber aux mains de la France comme un fruit mûr, sans léser ni inquiéter personne. On eût pu sans doute à ce moment séparer les deux pays, comme on séparerait une presqu'île du continent, en prenant possession de l'isthme, c'est-à-dire d'Igli et de l'Oued-Zousfana, seul chemin conduisant du Touat à la Méditerranée. Cette opération, très simple alors, eût agi à la façon d'un commutateur électrique, en amenant le Touat et le Gourara à se déverser naturellement vers l'Algérie. On a préféré s'approcher par le côté opposé, laissant l'isthme ouvert aux communications de l'adversaire.

Ce qui est fait est fait. Récriminer ne servirait de rien; mais, en pays musulman, qui perd une partie risque d'en perdre plusieurs. Songeons donc à l'avenir immédiat, et au moyen de regagner rapidement le terrain perdu. On nous permettra bien à ce propos de reproduire quelques lignes de notre travail du 20 juin 1891. Parlant d'Insalah, et de l'approche du Touat, par l'Est, nous disions que chercher de ce côté la clet du Sahara, c'était chercher une clef toute factice, « qui se briserait entre nos doigts dès que nous la posséderions ».

« Tout autre, ajoutions-nous, est manifestement le prolongement Nord du Touat, la longue strie humide qui par Igli et l'Oued-Zousfana le relie au Sud de l'Algérie. Là est la tige qui soutient le fruit; c'est par là que, sans porter atteinte à aucune susceptibilité... on peut cueillir le Touat, le faire entrer dans la vie générale, pénétrer de bonne amitié jusqu'au cœur du désert. »

Si nous reproduisons ces lignes, ce n'est certes pas pour le vain plaisir de nous poser en prophète. A prophétiser l'évidence, du reste, le mérite n'est pas grand.

Non, mais c'est parce que, de ce côté-là, la situation n'a pas sensiblement changé, et ce qu'on n'a pas voulu faire en 1891, ce que l'été empêche de faire en 1892, on peut le préparer pour 1893. Le prolongement du chemin de fer jusqu'à Djenian-Bou-Resq n'est qu'une étape. Ne nous y arrêtons pas. Marchons sans arrêts vers le sud-ouest, prolongeons notre ligne de rails jusqu'à Ksar-el-Azoudj, par exemple, et au printemps prochain le Touat entrera par la force même des choses dans l'orbite de la France.

Nous n'avons pas besoin pour cela de la permission du Maroc. Il a pris soin lui-même de se désintéresser du Touat en niant, dans le traité de 1845, l'existence d'autre chose que d'un désert inhabitable au sud de l'Atlas. Nous n'avons pas davantage besoin des grands chefs, roseaux cassés prêts à percer la main qui s'appuierait sur eux. Est-ce pour ces gens-là que nous travaillons? Est-ce par eux que nous pensons faire aimer la France? Entre les grands chefs qui grugent correctement et les nomades qui pillent incorrectement, il y a, aujourd'hui comme au temps d'Hérodote, le peuple qui travaille, qui souffre, qui végète misérable dans un pays regorgeant de richesse. Il y a quatre ou cinq cent mille Touatiens sédentaires qui ne peuvent vendre leurs dattes, qui meurent parfois de fièvre ou d'infection au milieu de leur récolte en pourriture; qui dorment à moitié éveillés, le fusil chargé, prêts à se réfugier dans la kasba à la moindre alerte. Voilà le Touat vers lequel doit s'avancer la France.

Plus nous réfléchissons au problème de l'Afrique, plus nous nous persuadons que la France seule possède le génie nécessaire pour le résoudre. Ce n'est point affaire de combinaisons financières ou d'expéditions hasardeuses. C'est affaire de justice et de fermeté. Le jour où la France se montrera la protectrice naturelle des petits et des humbles, le jour où elle dira au Touatien sédentaire : « Je suis là, je tiens la route, forme ta caravane, charge tes dattes et ne crains plus, tu peux cultiver en paix, je vais faire ruisseler l'eau dans tes palmeraies, et celui qui te molestera apprendra à connaître la force de mon bras, » ce jour-là, ni le sultan du Maroc, ni Bou-Amama, ni aucun autre ne pourront plus arrêter la fortune de la France, et c'est autour d'elle que se groupera tout le Nord africain. La France a bien mieux à faire en Afrique que de spéculer sur des richesses simplement matérielles; elle a à créer cette richesse inchiffrable et incalculable

qui s'appelle *un peuple*; elle le peut si elle le veut; ajoutons que dans le monde moderne elle seule peut le vouloir. Comprendra-t-elle sa mission, ajoutera-t-elle ce chapitre nouveau aux *gesta Dei per Francos?* Ou bien s'entêtera-t-elle aux ruineuses expéditions qui appauvrissent Français et Africains et nous aliènent le pays?

Espérons que les ministres compétents et M. le gouverneur Cambon, laissés à des inspirations plus justes, pousseront énergiquement la marche du chemin de fer de Djenian-Bou-Resq vers le Sud. Il ne s'agit pas ici d'un transsaharien à favoriser de préférence à un autre. Il s'agit du Touat, c'est-à-dire de la sécurité de l'Algérie. La situation est désormais nette à l'égard du Maroc : le Nord de l'Afrique se demande qui, de lui ou de la France, reculera définitivement. Et qu'on y songe, chez un peuple fataliste, pour lequel force et justice sont synonymes, reculer, c'est faire l'aveu de sa propre condamnation. Le ferons-nous?

LA PRESSE ET LES LIVRES

Une école de ciselure, documents réunis par M. *Henri Bouilhet*, vice-président de l'Union centrale des arts décoratifs ; Paris, Chamerot, 1892 ; brochure in-8°. — La bibliothèque du Musée pédagogique a reçu un exemplaire de cette brochure, qui, malgré son caractère tout spécial, mérite d'être signalée ici. On sait que M. Henri Bouilhet, ingénieur manufacturier, est le vice-président et l'un des promoteurs les plus dévoués de l'Union des arts décoratifs ; une grande part lui revient dans l'impulsion donnée par cette Société à l'art industriel et à l'enseignement professionnel supérieur, moyen, et même élémentaire. Les quelques pages qu'il publie méritent d'être citées comme exemple de ce que bien d'autres pourraient, devraient faire à l'occasion. C'est le compte-rendu d'une visite à l'étranger, suivi de la traduction *in extenso* des documents qui servent de programme pratique et de guide pédagogique à une école professionnelle de Vienne.

« Conduit par un de mes amis, dit l'auteur, dans un des faubourgs de Vienne qui est le centre du l'activité des industries artistiques de la ville, j'ai visité en détail une de ces écoles professionnelles *(Fortbildungs-Schulen)* qui, depuis vingt-cinq ans, se sont multipliées en Autriche, et tendent à faire de ce pays l'un des mieux outillés pour soutenir la lutte dans laquelle le goût français et nos industries d'art trouvent aujourd'hui des adversaires de plus en plus redoutables : c'est l'École des fondeurs, des monteurs, des ciseleurs en bronze.

» Nous savons bien tout ce que l'Autriche a fait pour développer l'instruction professionnelle, et en particulier l'enseignement du dessin... Un rapport récent de M. E. Saglio, l'éminent conservateur du Louvre, chargé par M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts de lui rendre compte des efforts considérables faits en Autriche pour l'extension et le perfectionnement des arts appliqués à l'industrie, avait signalé l'établissement de ces *Fortbildungs-Schulen* (écoles pour la continuation des études) et de ces *Fach-Schulen* (écoles professionnelles spéciales) qui, au nombre de plus de mille, sont placées dans leur véritable milieu, c'est-à-dire là où les industries qu'elles doivent faire progresser ont le plus de représentants, et répandent dans toute l'étendue du pays une semence saine et vigoureuse.

« Ainsi a été créée, disait M. Saglio dans son rapport, non pas
» d'un seul coup, mais d'année en année, en marchant pas à pas,
» avec l'attention la plus soutenue pour profiter de toutes les leçons
» de l'expérience, et s'accommoder aux besoins et, si on peut le dire,
» au tempérament de chaque région, une vaste organisation dans
» laquelle quiconque se sent quelque aptitude pour un art ou une
» une industrie, à quelque point qu'il soit de son éducation, apprenti,

» ouvrier ou maître, trouve à sa portée les moyens d'apprendre ce » dont il a besoin. Cette instruction commence pour beaucoup au » village, dans les classes facultatives du soir et du dimanche; elle » se continue dans les écoles d'apprentissage, puis dans les écoles » professionnelles de tout ordre, qui préparent à tous les métiers. »

C'est une de ces écoles, l'école du bronze, que M. Bouilhet a visitée et étudiée. Elle a été fondée en 1885 et elle est placée sous l'autorité du ministre de l'instruction publique d'Autriche, — ce qui prouve, pour le dire en passant, que d'autres pays que la France ont considéré l'instruction professionnelle comme une des formes de l'éducation nationale. L'enseignement y est absolument gratuit; les cours ont lieu le soir et le dimanche; le public se compose essentiellement d'apprentis de quinze à dix-huit ans. L'école comprend trois grandes divisions: cours de dessin, cours de modelage, et cours de ciselure, ce dernier sous la direction d'un artiste de talent qui a fait son apprentissage en France, M. Waschmann. Plusieurs pages des programmes et des rapports traduits par M. Bouilhet offrent un véritable intérêt pour les spécialistes. Nous ne doutons pas que les maîtres de nos trois écoles nationales professionnelles et de beaucoup d'écoles municipales ne les lisent avec profit; le Musée pédagogique se fera un devoir de leur faire parvenir la brochure sur leur demande.

F. B.

Voyage et avantures de François Leguat et de ses compagnons en deux isles desertes des Indes orientales; à Londres, chez David Mortier, 1721 [1]. — François Leguat, gentilhomme bressan, a quitté son pays natal, après la révocation de l'édit de Nantes, pour se réfugier à Amsterdam. Il en est parti le 10 juillet 1690, sur le vaisseau l'*Hirondelle*, avec neuf autres protestants français, pour fonder une colonie dans l'île, déserte alors, et qu'on avait baptisée à cette époque du nom d'*Eden* « à cause de son excellence », qui s'appelle aujourd'hui la Réunion. Le récit de son voyage, qu'il a publié pour la première fois en 1707, est intéressant à plus d'un titre.

Ce n'est pas que Leguat ait passé par des aventures extraordinaires ni qu'il ait rien découvert de nouveau. Sa traversée d'Amsterdam à l'île d'Eden a été marquée à peine par deux ou trois cyclones. Seulement, pour des raisons restées inexpliquées, le capitaine du navire hollandais refusa de débarquer ses passagers français dans l'île d'Eden et les transporta à cent cinquante lieues plus loin, dans une autre île déserte, l'île Rodrigue.

Leguat et ses compagnons y restèrent deux ans. Aucun d'eux n'était préparé aux privations ni aux travaux de cette nouvelle vie; Leguat était « écuyer », et, jusqu'au jour de son exil, il avait vécu

1. Ce livre curieux se trouve au Musée pédagogique. L'édition de 1721 est une réimpression; une première édition avait été publiée quatorze ans auparavant, ainsi que l'atteste l'épître dédicatoire, datée de Londres, le 7 octobre 1707.

« noblement » sur son petit patrimoine. Ses compagnons, Saint-Quentinois, Rouennais, Gascons et Lyonnais, étaient, sauf deux, gens de bonne famille, ayant du bien, élevés pour être marchands et non colons : un d'entre eux avait été officier au service de Brandebourg : c'était le plus pratique de la troupe. Ils eurent donc fort à faire pour s'accommoder à leur résidence. Ils y réussirent cependant, grâce aux richesses naturelles de l'île, grâce surtout à leur entente, à leur activité, à la vigueur morale qu'une foi fervente entretenait en eux.

La colonie aurait pu prospérer et, comme le dit Leguat, sept paroisses auraient peut-être succédé aux sept huttes des premiers jours, si seulement à côté de ces émigrants il y avait eu des émigrantes. Mais, à Amsterdam, on avait totalement oublié cette avant-garde de la colonisation française dans l'Océan Indien, et on ne lui envoyait ni épouses ni approvisionnements. Les colons abandonnés tinrent conseil : Leguat démontra qu'on pouvait fort bien vivre célibataire dans l'île Rodrigue : à l'appui de sa thèse, il cita les textes les plus probants de l'Ancien et du Nouveau Testament sur la perversité des femmes. Il eût pu ajouter qu'il avait cinquante-six ans. Ses compagnons, tous beaucoup plus jeunes que lui, ne se laissèrent pas convaincre, et finalement le départ fut résolu. Nos héros quittèrent leur île dans une barque fabriquée par eux-mêmes et gagnèrent Maurice, où se trouvait une petite colonie hollandaise.

Cette traversée périlleuse et les événements qui la suivirent, les persécutions exercées contre Leguat et ses compagnons par le gouverneur hollandais de Maurice, leur séjour à Batavia, leur retour, sont intéressants, mais beaucoup moins que leur séjour dans l'île déserte. Dans le récit de ces deux années passées à Rodrigue, il est facile de trouver, en effet, au moins autant que dans les aventures du problématique Ecossais Selkirk, l'idée première de la Vie de Robinson Crusoé[1]. Quelques passages de Leguat, notamment ceux où il raconte la vie religieuse de la colonie, rappellent de très près certains détails de Robinson. Le personnage principal, dans l'un et l'autre récit, c'est la grosse Bible, dans laquelle les naufragés puisent le courage et la résignation. D'autre part, quelques pages de Leguat sur la corruption de la société, sur le bonheur de l'isolement et de la vie de nature, font penser par avance à Rousseau et surtout à Bernardin de Saint-Pierre. Son récit, trop peu connu, est donc tout aussi intéressant pour l'histoire littéraire que pour la géographie et l'histoire naturelle.

HAUMANT.

LES MACHINES ÉLECTRIQUES A INFLUENCE, par *John Gray*, traduction et appendice par *Georges Pellissier*. Paris, Gauthier-Villars et fils. — Pendant longtemps on n'a connu pour produire l'électricité de tension

1. Le roman de De Foë parut en 1719, douze ans après la première édition du livre de Leguat.

que les machines à frottement; leur faible débit et la difficulté de leur mise en marche les rendaient peu pratiques et exposaient, dans les cours, à maints déboires. Les machines à influence de Holtz, qui ont un débit beaucoup plus considérable, présentent le grave inconvénient d'être excessivement sensible, à l'humidité de l'air et de rendre difficilement dans un amphithéâtre rempli d'auditeurs. Enfin sont venues les machines de Wimshurst, inventées vers 1883; elles sont, dans les mains des professeurs, des appareils d'un fonctionnement facile et sur, d'un débit élevé par tous les temps.

Les progrès ainsi réalisés sont extrêmement intéressants à suivre dans leur évolution. Il n'existait cependant, jusqu'à ce jour, aucun ouvrage qui consacrât aux machines à influence une étude où l'on pût trouver à la fois la description et la théorie des principaux types. Pour se faire une idée des perfectionnements apportés aux appareils décrit dans les livres classiques, il fallait compulser des notes éparses dans les publications scientifiques.

M. Gray a eu l'heureuse idée de réunir en un livre tous les documents relatifs aux machines à influence depuis l'électrophore et le condensateur de Volta jusqu'aux machines de Wimshurst, de lord W. Thomson, de Clerk Maxwell. La forme élémentaire adoptée par l'auteur, qui ne suppose au lecteur aucune connaissance antérieure, donne à ce livre une valeur pratique très réelle. Des trois parties que comporte l'ouvrage, la première est consacrée à une description peut-être un peu trop brève des phénomènes électrostatiques; un excellent chapitre est celui qui expose la théorie du champ électrique; il renferme l'explication des phénomène électriques d'après l'hypothèse des cellules diélectriques de Maxwell, qu'il y aurait tant d'intérêt à voir pénétrer en France dans l'enseignement élémentaire.

La seconde partie retrace l'histoire et donne la description et la théorie des différentes machines connues. De nombreuses figures facilitent la lecture du texte.

La troisième partie enfin est tout à fait technique. Elle comprend des renseignements sur la construction des principaux types de machines. L'auteur s'est conformé en écrivant cette partie à une habitude répandue en Angleterre et que nous prisons fort; en effet, bien des appareils d'un prix élevé, et qu'il est difficile d'acquérir pour des cabinets de physique peu dotés, peuvent être construits sans grands frais par une personne adroite et un peu exercée.

Tel est l'ouvrage de M. Gray. Il a été traduit par un jeune électricien d'avenir, M. Pellissier, auquel des remerciements sont bien dus non seulement pour avoir exprimé en langage clair des choses parfois arides, mais encore pour avoir complété l'édition française en indiquant les sources principales auxquelles devra recourir le lecteur désireux d'entrer dans des détails plus approfondis. Le traducteur a également ajouté un appendice et des notes sur différents sujets nouveaux ou négligés par l'auteur; il a surtout donné la théorie,

qu'il a établie lui-même, de la machine de Wimshurst et celle de la récente machine alternative du même électricien. Ces additions ajoutent une valeur nouvelle à l'édition française de l'ouvrage de M. Gray. Elle a sa place dans les bibliothèques des écoles normales.

Dr H. BEAUREGARD.

LE PHONOTÉLÉMÈTRE THOUVENIN. — M. Thouvenin, capitaine d'artillerie, adjoint à la direction de Vernon, vient de faire don au Musée pédagogique du *Phonotélémètre* dont il est l'auteur.

Cet instrument, ainsi que son nom l'indique, est destiné à l'évaluation des distances au moyen du temps que met le son pour parvenir d'un point à un autre. Le son parcourant 333 mètres par seconde tandis que la perception de la lueur est instantanée, il suffit de noter l'intervalle qui s'écoule entre la vue de la lueur et la perception du son produit par un coup de fusil ou de canon, pour connaître la distance qui sépare l'observateur du point de tir. Cet intervalle est donné avec la plus grande précision par l'instrument dont voici la description sommaire.

Le phonotélémètre est une montre chronographe de dimension ordinaire, à remontoir, avec addition d'un double curvimètre sur le cadran, d'une boussole placée sur le poussoir, et d'un compteur-télémètre en 15 secondes au dos de la montre; au bas se trouve une molette à demi engagée dans la boîte.

Les curvimètres ont des graduations correspondant, pour l'un, à la carte des multiples et sous-multiples de l'échelle du 100,000^e, pour l'autre à celle du 80,000^e. Il suffit de mettre l'aiguille du curvimètre sur midi en faisant tourner la molette, de suivre par le même moyen, sur la carte, l'itinéraire dont on veut avoir la distance, et de lire sur la graduation correspondant à l'échelle mesurée.

Le compteur-télémètre placé sur la face opposée est un second cadran divisé en 15 secondes avec chacune des subdivisions en dixièmes. L'aiguille placée au centre, dès qu'elle est mise en mouvement, fait le tour du cadran en 15 secondes représentant une distance parcourue par le son de près de 5 kilomètres. Des chiffres de différentes dimensions indiquent la distance par kilomètre, par hectomètre, par 50, par 25 mètres.

Le mode d'emploi est d'ailleurs des plus simples; dès qu'on voit la lueur, on presse le remontoir, et l'aiguille, partant de zéro, se met en marche; on l'arrête de la même manière dès qu'on entend la détonation. On peut lire alors sur les deux cercles gradués les secondes ou fractions de secondes qui se sont écoulées pour la transmission du son, et partant la distance à laquelle l'observateur se trouve du point de départ. La note prise, l'aiguille est remise à zéro par une troisième pression sur le poussoir.

Il est inutile d'insister sur les avantages que présente cet instrument pour faire rapidement des relevés topographiques, et relever des distances toujours faciles à vérifier par la contre-épreuve : celle-

ci devient d'ailleurs inutile pour qui a l'habitude de faire les observations.

L'emploi du phonotélémètre Thouvenin, dont le prix est celui d'une montre ordinaire, a été recommandé en France par le ministre de la guerre, à l'étranger par l'État-major russe. La commission des sciences au ministère de l'instruction publique a émis l'avis qu'il pouvait être d'une grande utilité pour les levés topographiques dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures.

Ch. DUPUY.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mai 1892.

Treize cents sujets de rédactions pour la préparation au certificat d'études, par *Pierre* et *Minet*. Paris, Nathan 1892, 1 vol. in-12.

Petite histoire de France, des origines à nos jours, par *Ammann et Coutant*. Histoire. Anecdotes. Cours élémentaire. Enseignement concentrique. Volume nouveau. Paris, Nathan, 1892, in-12.

Le troisième livre de grammaire, par *Cl. Augé*. Livre de l'élève. Paris, Larousse, in-12.

Sylvain. Livre de lecture courante, par *J.-B. Tartière*. Ibidem, in-12.

L'orthographe par l'image, par *E. Joué*. Livre du maître et livre de l'élève. Ibidem, in-12.

Histoire de l'Allemagne depuis la bataille de Sadowa, par *Eug. Véron*. Paris, Alcan, 1892, in-12.

Éducation de la démocratie. 3e série des conférences populaires, par *Eug. Spuller*. Ibidem, in-12.

Plantes médicinales de la Bourgogne. Emplois et doses, par *Em. Ferrière*. Ibidem, in-12.

Cours de lecture expliquée et de composition française, par *Ch. Causeret*. Livre de l'élève et livre du maître. Paris, Gédalge, 1892, in-12.

Nouveau vocabulaire systematique français-russe, composé des mots les plus usités groupés par catégories, et suivi d'un abrégé de la grammaire russe, par *S. M. Berkovich*. Odessa, 1892, br. in-12.

Pour nos filles. Choix de lectures expliquées, par *Ch. Lebaigue*. Cours supérieur et complémentaire.

L'education morale et civique à l'école, par *A.-E. André*. Paris, A. Colin, 1892, br. in-8°.

Une école de ciselure. Documents réunis par *H. Bouilhet*. Paris, Chamerot, 1892, br. in-8°.

Petite géographie du département de la Sarthe. Texte-atlas, par *J. Vallée*. Le Mans, 1892, in-4°.

Bidrag till sveriges officiela statistik. Berättelse om statens allmänna läroverk för gossar, läseäret 1888-1889. Stockholm, 1892, in-4°.

Berättelse om folkskolorna för är 1885. Ibidem, 1892, in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

RÉSULTAT DES ÉLECTIONS POUR LE RENOUVELLEMENT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (ENSEIGNEMENT PRIMAIRE). — Les élections pour la nomination de six représentants de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique, pour une nouvelle période de trois ans, ont eu lieu le 28 avril dernier. Trois candidats seulement, MM. Chevrel, Lenient et Jost, ayant obtenu la majorité absolue au premier tour, un second tour de scrutin a été nécessaire. Il a eu lieu le 12 mai : MM. Toussaint, Carriot et Devinat ont été élus pour compléter le nombre des six délégués de l'enseignement primaire.

CIRCULAIRE RELATIVE A LA DATE DES EXAMENS DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — Aux termes du décret du 27 juillet 1882, l'examen du certificat d'études primaires doit avoir lieu à l'expiration de l'année scolaire.

Dans un certain nombre de départements, l'usage s'est établi de commencer ces examens dès les premiers jours du mois de mai. Il en résulte une perturbation dans les études plusieurs semaines avant la fin de l'année scolaire et une diminution dans la durée de la scolarité pour les élèves qui cessent de fréquenter l'école dès qu'ils ont obtenu leur certificat.

Par une circulaire du 2 mai 1892, le ministre a recommandé aux inspecteurs d'académie de ne réunir les commissions d'examen du certificat d'études que vers le 15 juin au plus tôt, et même, s'il est possible, à une date plus éloignée.

CIRCULAIRE RELATIVE A LA DÉLÉGATION DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES STAGIAIRES. — Par une circulaire du 27 avril dernier, rappelant les prescriptions de la cirulaire du 1er août 1888, les inspecteurs d'académie ont été invités à observer, pour la délégation des instituteurs et institutrices stagiaires, les dispositions suivantes : placer d'abord les élèves-maîtres dans leur département d'origine ; s'adresser au recteur pour appeler aux premiers emplois vacants les élèves-maîtres des départements voisins qui le demanderaient, soit dans le ressort même de l'académie, soit dans une académie voisine ; déléguer ensuite les candidats pourvus du brevet supérieur ; s'adresser, en dernier lieu, et seulement en cas de nécessité, aux aspirants qui ne possèdent que le brevet élémentaire ou n'ont pas passé par l'école normale.

ARRÊTÉ RELATIF A LA TITULARISATION D'INSTITUTEURS STAGIAIRES. — Aux termes d'un arrêté ministériel du 30 avril dernier, sont titularisés et en conséquence promus à la cinquième classe des instituteurs titulaires, les instituteurs stagiaires qui au 1er janvier 1892 ont

accompli au moins cinq ans de services et qui étaient, en outre, à cette époque, pourvus du certificat d'aptitude pédagogique et inscrits sur la liste d'admissibilité dressée par le comité départemental.

Déclaration d'abus contre l'évêque de Mende. — M. le ministre de la justice et des cultes avait déféré au Conseil d'Etat une brochure ayant pour titre : *Les Ecoles neutres. Doctrine romaine et cas de conscience*, revêtue de l'*imprimatur* de M. l'évêque de Mende.

Dans sa séance du 26 avril dernier, le Conseil d'Etat, sur le rapport de M. A. du Mesnil, a prononcé la déclaration d'abus, considérant « que l'évêque de Mende a revêtu de son *imprimatur* une brochure intitulée *Ecoles neutres. Doctrine romaine et cas de conscience*, dans laquelle un auteur anonyme fait une obligation aux familles de retirer leurs enfants des écoles publiques sous peine de refus des sacrements, en même temps qu'il a provoqué la division parmi les citoyens des différents cultes et excité ceux appartenant à la religion catholique au mépris des lois ».

En conséquence, la décision constituant l'*imprimatur* est supprimée.

Situation financière des caisses des écoles de Paris en 1890. — Au nom de la 4e commission du conseil municipal de Paris, M. Hattat a présenté un rapport sur les comptes-rendus moraux et financiers des caisses des écoles de Paris pour l'exercice 1890.

Ce rapport, auquel nous empruntons les renseignements qui suivent, rapproche la situation actuelle de la situation relevée en 1877. La comparaison est instructive. Elle montre la richesse croissante de ces œuvres, due pour une forte part à des dons et des legs. Voici au surplus les chiffres eux-mêmes.

Les recettes générales des caisses des écoles se sont élevées à 1,939,250 fr. 66 c.

Les dépenses générales de ce même exercice ont atteint la somme de 1,577,645 fr. 54 c.

En 1877 le mouvement de fonds annuel des dix caisses des écoles alors existantes s'élevait :

En recettes à. . . . . Fr.	343,444 22
En dépenses à	175,743 57

Le progrès obtenu est donc considérable.

L'avoir des caisses des écoles à la fin de l'exercice 1890, réserves et fonds de roulement, se monte à la somme de 2,498,725 fr. 15 c., plus 3,140 fr. de rente appartenant à la caisse des écoles du XIVe arrondissement et 1,461 fr. de rentes appartenant à celle du XVIe arrondissement.

En 1877 cet avoir était évalué à 585,000 fr. environ.

Le IXe arrondissement possède les plus fortes réserves ; elles s'élèvent à 465,897 francs.

Le IIe arrondissement vient en deuxième ligne avec une réserve de 320,916 francs.

Si les résultats financiers obtenus par les caisses des écoles sont importants, les résultats moraux, dit le rapporteur, sont bien autrement considérables.

« L'institution a puissamment contribué au développement de l'enseignement primaire par des encouragements accordés aux maîtres et aux élèves.

» Les cours de couture et de coupe, qui font aujourd'hui partie du programme de l'enseignement primaire, ont été créés par l'initiative des caisses des écoles.

» On leur doit également l'idée première de l'enseignement professionnel. Elles ont complété leur œuvre par tout un système d'assistance aux enfants pauvres : distribution de vêtements et de chaussures, cantines scolaires, dispensaires scolaires, colonies scolaires, etc. »

On peut évaluer à 1,150 environ le nombre des enfants qui ont profité des colonies scolaires.

Nous croyons devoir donner pour les vingt arrondissements de Paris le relevé des recettes générales, des dépenses générales, de l'avoir des caisses des écoles et du nombre des souscripteurs. C'est un renseignement statistique intéressant à connaître:

Exercice 1890.

Arrondissements	Recettes générales	Dépenses générales	Avoir des caisses des écoles	Nombre des souscripteurs
	fr. c.	fr. c.	fr. c.	
1er	111,344 20	26,589 94	84,754 26	929
2e	76,556 42	61,870 74	320,916 »	1,842
3e	63,826 31	56,239 37	88,903 53	1,087
4e	47,800 47	40,924 60	113,700 37	327
5e	74,842 37	61,366 59	112,031 28	834
6e	52,719 21	45,506 75	87,608 36	770
7e	73,428 99	65,645 09	86,814 47	430
8e	48,036 98	40,908 95	232,542 80	1,134
9e	47,361 20	37,700 36	465,897 93	435
10e	80,668 10	76,270 85	129,974 »	1,100
11e	178,780 87	149,335 »	214,347 44	2,124
12e	91,281 55	91,201 75	68,776 34	674
13e	122,986 63	83,571 99	90,117 17	184
14e	104,223 20	94,836 90	3,410 de rente	325
15e	73,358 25	74,361 49	néant	241
16e	67,674 39	64,352 15	1,461 de rente	142
17e	114,691 07	75,345 59	146,483 21	650
18e	227,879 15	196,064 50	97,147 75	645
19e	148,405 38	116,472 16	112,721 32	527
20e	133,384 72	119,989 77	45,958 92	340
TOTAUX.	1,939,250 66	1,577,645 54	2,498,725 15	14,610

Les tirs scolaires. — M. Boucher-Cadart a présenté, le 25 avril dernier, au Conseil général du Pas-de-Calais, un vœu relatif à l'établissement de tirs scolaires dans toutes les communes de France. Ce vœu, énergiquement appuyé, a été adopté et renvoyé à l'administration. En voici les termes :

« Considérant que la défense nationale exige que nos soldats soient des tireurs pouvant faire de l'arme qui leur est confiée un usage utile;

Qu'il est indispensable d'habituer les jeunes gens au maniement des armes; que le tir peut être appris en dehors du régiment et qu'il y aurait un avantage incontesté à ce que les conscrits en arrivant à l'armée fussent des tireurs exercés;

Considérant que s'il est difficile et coûteux d'établir des stands à longue portée, il est extrêmement facile et très peu dispendieux d'organiser des tirs à la carabine Flobert dans toutes les communes;

Que ces tirs auxquels les enfants à partir de onze à douze ans peuvent prendre part, habituent ceux qui s'y livrent à viser, à épauler et à manier une arme sérieuse;

Que la création d'une société de tir dans chaque école est le meilleur moyen d'arriver à initier la jeunesse au maniement d'une arme et à l'habituer à viser et à tirer;

Que l'expérience démontre qu'un tireur à la carabine Flobert devient en très peu de temps un tireur à l'arme de guerre;

Qu'il suffit d'un sacrifice de 50 francs environ pour établir un stand à la carabine Flobert; que le tir surveillé par l'instituteur ne présente que peu de dangers et que du reste les jeunes gens qui y prendraient part devraient être munis de l'autorisation écrite de leurs parents ou tuteurs;

Que l'épreuve tentée dans un des cantons du Pas-de-Calais a réussi au delà de toute espérance, puisque, dans chacune des 23 communes qui composent ce canton, un tir scolaire a été établi il y a six mois et a produit déjà de très heureux effets;

Propose au Conseil général d'émettre le vœu que dans toutes les communes de France un tir scolaire à la carabine Flobert soit créé et que le gouvernement prenne toutes les mesures utiles pour que ce résultat soit atteint le plus tôt possible. »

Organisation de promenades et de fêtes scolaires dans les écoles de Paris. — Sur la proposition de M. Prudent-Dervilliers, le conseil municipal de Paris, à la séance du 7 avril 1892, a adopté un règlement en trois articles ayant pour but d'organiser, en faveur des élèves des écoles, des promenades et des fêtes scolaires.

Ce règlement est ainsi conçu :

Article premier. — Il sera organisé, par la caisse des écoles de chaque arrondissement où le besoin s'en fera sentir, sous la surveillances de la municipalité, de petites fêtes et promenades à l'usage des enfants que les parents autoriseraient à en bénéficier.

Ces fêtes pourraient être organisées, en l'absence d'autres salles, dans les préaux d'écoles. Elles comprendraient des jeux, de petites représentations récréatives, des distributions de gâteaux, etc.

L'été, elles pourraient être complétées par des promenades à la fois instructives et amusantes.

ART. 2. — Il sera fait appel, pour la surveillance de ces fêtes enfantines, au dévouement des instituteurs, institutrices, des délégués cantonaux, et des membres des caisses des écoles.

ART. 3. — Une somme de 20,000 francs sera mise dans ce but à la disposition des municipalités, proportionnellement à leurs besoins et sous réserve de justifier des dépenses.

La mesure prise par le conseil municipal ne manquera pas de produire d'excellents effets. Elle est d'abord de nature à encourager la fréquentation scolaire. Les familles, en effet, apprécieront l'avantage de pouvoir envoyer leurs enfants à l'école les jours de congé. Les enfants de leur côté ne demanderont pas mieux que de s'y rendre pour retrouver leurs camarades, pour jouer avec eux, pour faire, sous la surveillance des maîtres, à certains jours, des excursions attrayantes et instructives. L'école ne sera plus la maison où l'on fait des devoirs, où l'on travaille à s'instruire, où l'on est soumis à une règle, ce sera comme le prolongement de la famille, la maison où l'affection attentive des maîtres nous guide, où se nouent et se resserrent les liens d'amitié si précieux dans la vie, où l'on est heureux, et où l'on aime à revenir.

Nous ne doutons pas que l'exemple donné par le conseil municipal de Paris ne trouve de nombreux imitateurs.

LA SOCIÉTÉ AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE DE LA RUE D'ALIGRE A PARIS. — Cette association a été fondée en avril 1891 grâce aux efforts du directeur de l'école, M. Picart.

Elle compte actuellement 299 membres.

L'œuvre est ainsi définie dans un rapport qui nous a été communiqué et dont M. Charlet, instituteur, est l'auteur :

Elle se propose :

1° De resserrer entre ses membres les liens d'amitié contractés à l'école;

2° De contribuer par des conférences, par la visite des musées, des usines, au développement intellectuel de ses membres et de leurs familles;

3° D'établir, plusieurs fois dans l'année, des récréations utiles et agréables, matinées littéraires, excursions, etc.;

4° De procurer aux jeunes élèves qui fréquentent l'école et aux membres de l'association des emplois dans l'industrie et le commerce et de les suivre dans cette voie;

5° De venir en aide, dans la mesure de ses moyens, aux sociétaires et aux familles des sociétaires qui seraient éprouvées par des malheurs imprévus;

6° D'entretenir une correspondance suivie avec ses membres appelés sous les drapeaux et de les encourager, par des dons en argent, lors de l'obtention d'un grade;

7° D'organiser en faveur des élèves qui fréquentent actuellement l'école des promenades scolaires et des jeux de plein air ;

8° De contribuer au développement physique de ses membres par des exercices variés;

9° D'organiser pour ses jeunes membres une section de marcheurs et d'exercices de plein air, préparant ainsi ces jeunes gens à faire des soldats habitués à la fatigue de la marche ainsi qu'à celle des exercices violents;

10° D'organiser des expositions scolaires de fin d'année, et même des expositions de travaux d'anciens élèves, pour l'exposition du travail au Palais de l'industrie, si l'association peut obtenir un emplacement.

Le programme de l'œuvre est vaste. Voici comment il est rempli, d'après le rapport que nous continuons de consulter.

L'œuvre a déjà placé plus de 50 élèves qui gagnent par mois de 35 à 75 francs.

En raison de la date récente de sa création, l'association n'a guère pu accorder de secours, ni faire de dons d'argent à ceux de ses membres qui accomplissent leur service militaire.

De nombreuses promenades et des jeux en plein air ont été organisés avec succès en faveur des élèves de l'école.

Tous les dimanches matin ont lieu dans le préau de l'école des cours d'escrime, de bâton, de gymnastique.

L'association prépare une exposition scolaire de fin d'année comprenant les travaux exécutés par les élèves des différents cours pendant l'année scolaire 1891-1892.

ADMISSION D'ÉLÈVES LIBRES DANS LES ÉCOLES NORMALES. — Les écoles normales pourront recevoir, cette année, à titre d'essai, en qualité d'auditeurs libres externes, un certain nombre de candidats aux fonctions d'instituteur et d'institutrice stagiaire, pourvus du brevet élémentaire. Ces élèves seront désignés par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie; ils trouveront ainsi le moyen de commencer ou d'achever leur préparation au brevet supérieur, en même temps qu'ils seront formés à l'école normale et à l'école d'application aux meilleures méthodes d'enseignement.

ORGANISATION DE L'INSPECTION MÉDICALE DES ÉCOLES DANS LE DÉPARTEMENT DES BASSES-PYRÉNÉES. — Un service d'inspection médicale des écoles primaires publiques et privées vient d'être organisée dans le département des Basses-Pyrénées. Aux termes de l'arrêté préfectoral qui a réglé cette organisation, les médecins-inspecteurs visitent les écoles au point de vue de la santé des enfants, de la salubrité des locaux et de l'observation des règles de l'hygiène.

Le conseil départemental a conféré le titre de délégué cantonal aux médecins qui ont accepté le service de l'inspection médicale des écoles.

Le droit de surveillance attaché à ce titre est d'ailleurs limité aux attributions définies par l'article 141 du décret du 18 janvier 1887;

c'est-à-dire que l'inspection des délégués ne peut porter que sur la santé des enfants, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène scolaire.

ÉTABLISSEMENT THERMAL DE CAUTERETS. SUPPRESSION DES GRATUITÉS. — Le président du conseil d'administration des eaux de Cauterets a fait connaître que les gratuités totales et partielles accordées jusqu'à ce jour aux fonctionnaires de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire sont supprimées à partir de la saison de 1892.

PENSIONS DE RETRAITE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR. — Une commission vient d'être instituée au ministère de l'instruction publique, sous la présidence de M. Charmes, directeur du secrétariat et de la comptabilité, « à l'effet d'étudier la question des pensions de retraite des professeurs de l'enseignement primaire supérieur ».

CONCOURS POUR L'ATTRIBUTION DE BOURSES DE VOYAGE EN FAVEUR DES ÉLÈVES DES ÉCOLES INDUSTRIELLES. — Des bourses industrielles de voyage sont mises au concours par le ministère du commerce et de l'industrie.

Ces bourses ont une valeur variable de 1,500 à 3,000 fr., selon l'importance et la durée du voyage.

Elles peuvent être renouvelées une fois ou deux fois au maximum, sur l'avis d'une commission chargée d'examiner les rapports et les travaux transmis tous les trois mois par les boursiers.

Pour être admis au concours, les candidats doivent se faire inscrire au ministère du commerce et de l'industrie avant le 1er octobre, et joindre à leur demande :

1° Un certificat de bonnes vie et mœurs ;

2° Un certificat médical ;

3° Un état des travaux qu'ils ont accomplis depuis leur sortie de l'école ;

4° Un certificat du maire de l'arrondissement ou de la commune établissant leur situation pécuniaire et celle de leurs parents.

Ils doivent justifier en outre :

1° Qu'ils sont Français ;

2° Qu'ils auront vingt ans au moins et trente ans au plus à l'époque du concours ;

3° Qu'ils sont en règle avec l'autorité militaire ;

4° Qu'ils sont munis du diplôme de fin d'études d'une école publique relevant du ministère du commerce et de l'industrie, ou d'une école libre subventionnée ou reconnue par lui.

Ils devront indiquer dans leur demande les centres industriels qu'ils désirent visiter. L'administration se réserve, d'ailleurs, la faculté de modifier l'itinéraire proposé.

Le concours comprend des épreuves écrites et des épreuves orales.

Les épreuves écrites auront lieu au chef-lieu de chaque département le 10 octobre; elles porteront uniquement sur l'anglais ou l'allemand, au choix du candidat, et comprendront une version, un thème et un rapport industriel.

Lesdites épreuves sont éliminatoires.

Les candidats admissibles subiront à Paris, dans la première quinzaine de novembre et devant un jury nommé par le ministre, un examen oral portant sur la langue anglaise ou allemande, sur leur travaux antérieurs, sur les raisons d'ordre industriel qui ont déterminé le choix des centres qu'ils désirent visiter. Il leur sera, en outre, posé diverses questions de nature à permettre de faire la lumière sur leur valeur réelle.

Leurs frais de déplacement sont à leur charge.

FONDATION D'UNE MÉDAILLE POUR L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN. — Un membre de la Société centrale des architectes français récemment décédé, M. Eugène Monnier, architecte du gouvernement et de la ville de Paris, a fondé une grande médaille de bronze en faveur d'un instituteur primaire s'étant distingué dans son école pour l'enseignement du dessin. Cette médaille doit être attribuée à partir de l'année 1892.

DÉCRET PORTANT RÉPARTITION DU CRÉDIT DE 400,000 FRANCS INSCRIT AU BUDGET DE L'ALGÉRIE (SERVICE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE) POUR L'INSTALLATION DE CLASSES INDIGÈNES. — Le décret suivant a été rendu en date du 29 avril 1892, sur le rapport des ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances :

ARTICLE PREMIER. — Le gouverneur général de l'Algérie est chargé, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, de répartir le crédit de 400,000 francs inscrit en 1892 au budget de l'Algérie (service de l'instruction publique, chapitre 19).

ART. 2. — Cette répartition sera faite entre les communes dont les projets d'installation d'écoles ou de classes indigènes auront été approuvés par le gouverneur général, après avis du recteur, dans les limites du programme annuel préalablement soumis au ministre et suivant les conditions déterminées par l'article ci-après.

ART. 3. — Pour chaque projet, la dépense devra être limitée aux maxima fixés par le tableau A annexé à la loi du 20 juin 1885, et le chiffre de la subvention de l'Etat sera déterminé, entre les limites fixées par la loi (de 40 à 80 0/0), par décision du gouverneur général.

CONCOURS POUR L'ADMISSION A L'ÉCOLE DE DESSIN DU SERVICE GÉOGRAPHIQUE DE L'ARMÉE. — Un concours pour l'admission à l'école de dessin du Service géographique de l'armée aura lieu les 17, 18 et 19 août 1892.

L'école de dessin instituée au Service géographique de l'armée a pour objet principal de former des dessinateurs-topographes, et, plus

généralement, d'assurer le recrutement et l'instruction du personnel technique du Service géographique de l'armée.

Les candidats doivent justifier qu'ils possèdent une instruction primaire suffisante, en présentant : soit le certificat d'études primaires, soit tout autre certificat analogue obtenu dans les écoles de dessin, les ateliers, les écoles d'adultes, etc.

Nul n'est admis à l'école que par voie de concours ; la durée des cours est de deux ans. Le régime de l'école est l'externat ; les cours sont gratuits.

Pour être admis à concourir, les candidats devront justifier :

1° Qu'ils sont Français ;

2° Qu'ils sont âgés de quinze ans, au moins, et de dix-sept ans au plus, au 1er janvier de l'année du concours.

Les parents des jeunes gens qui rempliront ces conditions devront adresser une demande au général, directeur du Service géographique de l'armée, 140, rue de Grenelle, avant le 1er août.

Les pièces ci-après désignées accompagneront la demande :

1° L'acte de naissance dûment légalisé ;

2° Une déclaration du père, de la mère ou du tuteur s'engageant à pourvoir aux besoins matériels des élèves pendant les deux années d'études ;

3° Un certificat de bonnes vie et mœurs.

Les candidats admis au concours doivent exécuter :

1° Une page d'écriture faite sous la dictée ;

2e La même page recopiée à main posée ;

3° Une épreuve de dessin linéaire, construction de figures de géométrie plane avec la règle, l'équerre et le compas (ils apportent les instruments nécessaires) ;

4° Un dessin d'ornement ou de figure, d'après les modèles en plâtre ;

5° Une copie d'un fragment de carte topographique.

Revue des Bulletins départementaux.

— M. Forfer, inspecteur d'académie de la Drôme, recommande aux institutrices, et en même temps aux instituteurs, de ne pas dépenser inutilement leurs forces dans leur enseignement :

« Croyez-vous donc que ce soit enseigner que parler du matin au soir, parler pendant toute la durée des exercices scolaires, faire les réponses vous-mêmes immédiatement après l'interrogation, emplir la classe de votre volubilité intarissable ? Les enfants, accoutumées à ce bruit de roue de moulin toujours en action, n'y font plus attention ; elles sont là présentes, mais inertes, passives pour la plupart. A moins que, se sentant bien à couvert sous les éclats de votre voix, elles ne se livrent, de leur côté, à un babillage extra-classique. Dans tous les cas, elles ne s'émeuvent guère aux choses de l'école que si la

maîtresse, à bout de phrases et de souffle, en vient tout à coup à provoquer... une idée? non : un mot, ou une simple fraction de mot. Alors trois ou quatre fillettes crient ce mot, ou sa dernière syllabe, puis vingt-cinq ou trente autres le répètent à leur tour, comme une série d'échos qui prolongent un son.

Et la maîtresse repart de plus belle, sans attendre que les échos se soient éteints; elle repart même d'un ton plus haut; et c'est toujours à recommencer; c'est toujours la même fièvre, le même roulement de paroles, le même surmenage du larynx.

Nous voyons bien que votre larynx en pâtira; mais nous ne voyons pas du tout quel sera le profit pour les élèves. Où est leur effort personnel? Où est l'appel fait à leur intelligence? Où est leur part obligatoire dans le travail de la classe? Où est cette collaboration féconde de l'écolier avec le maître? Ce flux monotone monte au plafond ou déborde par les fenêtres; c'est pour les murailles et pour le chemin voisin que vous vous prodiguez ainsi. Par grâce d'état, quelques enfants reçoivent de ci de là quelques gouttes du déluge; le reste est étourdi par son fracas, pas autre chose!

Ne pensez-vous pas qu'il vaudrait cent fois mieux d'abord poser votre voix, ne la donner que calme, mesurée, disciplinée, ne pas vous en étourdir vous-mêmes? Ensuite, comme il faut que tout le monde paie de sa personne, et non pas seulement la maîtresse, ne serait-il pas indispensable de laisser aux enfants le temps, le loisir de la réflexion? Sans doute il est bon d'aider au travail de leur esprit; la question en cours devra, fréquemment, être présentée sous différentes formes, reproduite sous d'autres aspects, éclairée par des exemples, des souvenirs, des analogies, et, puisqu'en aucun cas la classe ne doit être un tombeau, tout cela a besoin de se faire avec de la vivacité et de l'entrain. Mais l'animation n'est pas l'exubérance, ni la hâte fébrile, encore moins l'emballement continu. Quand vos écolières auront été façonnées à ces habitudes de calme, de modération, de raisonnement et de raison, ce ne seront plus des cris confus que vous percevrez se mêlant aux vôtres dans une cacophonie tumultueuse et mécanique; au lieu de sons bizarres et vains, vous entendrez des mots exacts, des phrases sensées; les extravagances du gosier feront place aux exercices d'intelligences remuées, assouplies, gouvernées, tenues en éveil. N'est-ce donc rien, cela?

Sans compter que, si votre esprit reste à la peine, ce qui ne peut pas ne pas être, votre santé ne sera pas du moins compromise: vous aurez ménagé, avec votre instrument d'enseignement, votre poitrine, votre vie même, car le mot n'est pas trop gros. N'est-ce pas, pour nombre d'institutrices, une question de vie ou de mort que l'usage discret, modéré, de leur organe vocal? Songez, mes enfants, que c'est six heures, par jour, cinq jours par semaine, trois cents jours par an, et durant le plus d'années possible, que votre voix doit servir, et dans quels locaux souvent, dans quelle atmosphère, dans quelles déplorables conditions d'acoustique et d'hygiène! Notre profession exige un effort incessant et rude, je le sais. Mais pourquoi exagérer cet effort! Pourquoi sonner tout le temps l'olifant de Roland et se rompre les veines du cou? Pourquoi, par un bavardage ininterrompu, épuisant, exposer, et si inutilement, vos jours? »

(*Bulletin* de la Drôme.)

Le travail manuel a l'école primaire. — Les conférences pédagogiques d'Eure-et-Loir ont eu à examiner dans leur dernière réunion la question de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. Les idées émises par ces conférences, en ce qui concerne la méthode d'enseignement, se trouvent réunies comme suit dans un rapport de M. Deramond, professeur à l'école normale de Chartres :

1° Les leçons doivent toujours être données dans la salle même de classe; cela permettra de gagner du temps, forcera les élèves à une plus scrupuleuse propreté et distinguera ces leçons des travaux d'atelier, toujours professionnels, pour leur conserver ce caractère de concourir, comme toutes les autres, à l'éducation générale.

2° Les exercices manuels occuperont simultanément tous les enfants d'une division. Dans les écoles à un seul maître, les enfants de deux divisions seront groupés le plus souvent possible et il sera fait usage de moniteurs.

3° Excepté dans la section enfantine et peut-être dans le cours élémentaire, tout travail sera exécuté d'après un croquis coté. Dans tous les cas, le maître fait une véritable leçon de choses dont le sujet est la matière première qui va être distribuée, etc.; il trace au tableau noir un dessin de l'objet, qu'il a réalisé au préalable, dessin que les enfants exécutent simultanément sur l'ardoise ou le cahier spécial. L'exécution commence ensuite et, par mouvements successifs, est accomplie simultanément par toute la classe. L'expérience a montré la nécessité de s'astreindre à cette marche pour obtenir des résultats satisfaisants.

4° Chaque élève a un cahier spécial de travail manuel, quadrillé dans les débuts, absolument blanc le plus tôt possible, dès le cours moyen tout au moins. L'énoncé de l'exercice est écrit sur la page de gauche; au-dessous, sur cette page, le travail effectué est collé avec indication des mesures et des calculs auxquels il a donné lieu. En regard, à droite, l'élève exécute le croquis coté, le développement en vraie grandeur et le dessin à vue — à main levée — au crayon de l'objet, dans le cas où sa forme ne permet pas de le fixer sur la page en regard.

5° Il importe que tous les exercices soient exécutés par tous les élèves d'une façon convenable. *Dans les débuts surtout, il faudra aller lentement. L'enfant, pris du désir du nouveau, si vif à son âge, se hâte dans son travail et l'exécute mal. Que le maître ne se laisse pas entraîner à tomber dans l'exagération du nombre des exercices, il obtiendrait de fâcheux résultats.*

6° Pour assurer les progrès, constater de temps en temps les résultats acquis. A cet effet, reprendre après un certain délai l'un des exercices déjà faits : l'enfant sera juge du résultat.

7° Pour développer le goût et l'esprit d'invention, faire souvent des compositions. Suivant la force des élèves, on pourra donner soit un exercice déjà fait à reproduire de mémoire, soit une donnée générale exprimée par un croquis, certaines conditions de couleur, etc., soit enfin laisser l'élève libre de composer de toutes pièces son travail dans une partie déterminée du programme.

(*Bulletin* d'Eure-et-Loir.)

Enseignement de la langue française dans les écoles primaires. — Le rapport annuel de M. l'inspecteur d'académie du Cher contient à ce sujet les observations suivantes :

Comme par le passé, c'est la partie de l'enseignement qui laisse le plus à désirer. La lenteur des progrès est la conséquence des défectuosités de la méthode et des procédés. Elles sont encore trop rares les écoles où l'on donne les leçons de grammaire au tableau noir à l'aide d'exemples simples, tirés des grands écrivains, que l'on explique et dont on s'efforce de faire sortir les règles à étudier. Quand cet exercice est conduit avec intelligence et méthode, et que l'on se borne aux règles fondamentales, en évitant les subtilités, les enfants, loin d'être rebutés par la grammaire, y prennent goût : on les voit rivaliser d'efforts pour imaginer de petites phrases à l'imitation de l'exemple étudié. S'ils y réussissent, le principe est saisi : c'est le moment de formuler la règle qui, trouvant un point d'appui, se fixe dans la mémoire. Mais il faut revenir souvent sur ses pas pour bien connaître le terrain. L'analyse grammaticale, qui devrait être d'un usage journalier, à condition d'être orale, permet de constater les connaissances acquises et de les fortifier. Faute de la pratiquer assez, on obtient rarement que les enfants sachent distinguer les différentes espèces de mots. A plus forte raison sont-ils embarrassés quand on vient à l'analyse logique, devant une phrase dont on leur demande de séparer les diverses propositions.

La dictée est, en général, choisie plus judicieusement qu'autrefois, surtout dans le cours moyen. Le sujet en est ordinairement intéressant, le style simple et coulant. On n'en saurait dire autant pour le cours enfantin, où l'on s'obstine dans beaucoup d'écoles à la donner trop longue, trop difficile et sans gradation. Et pourtant, à voir ce qui se passe, on croirait que c'est l'exercice le plus important et comme le centre de l'étude du langage. Aussi, tout en approuvant la décision qui l'a maintenue aux examens du certificat d'études, doit-on se féliciter des mesures récentes qui lui ont fait une place moins large et plus modeste. Elle était en effet devenue une superstition; on accumulait dictée sur dictée, au point d'en donner plusieurs par jour. Quel profit réel pouvait retirer l'enfant soumis à ce régime des dictées à jet continu? Une partie du temps ainsi gaspillé sera désormais détourné sur l'étude du langage. On se décidera à habituer les enfants à parler. Je dis « les enfants » à dessein. C'est dès le cours enfantin, en effet, qu'il faut les former à faire de petites phrases, au lieu de se borner à répondre par oui ou par non aux questions. Les débuts sont pénibles, il ne faut pas se le dissimuler; toutefois, les progrès sont encore assez vite sensibles. Cette méthode n'est d'ailleurs pas nouvelle; les bons maîtres la pratiquent et y trouvent une aide puissante pour la composition française. Que le langage soit parlé ou écrit, c'est toujours le langage, et ce que gagne l'un profite à l'autre. Aussi est-ce seulement dans les écoles de ces maîtres intelligents que l'on constate des progrès dans la composition française.

(*Bulletin* du Cher.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons dit que le parti libéral prussien avait décidé d'inviter le gouvernement à déposer un projet de loi sur les traitements des instituteurs. Le nouveau ministre des cultes, le Dr Bosse, en réponse à une interpellation, a déclaré à la Chambre des députés que la question des traitements ne pouvait pas être détachée de l'ensemble de la future loi scolaire ; et que le gouvernement ayant jugé à propos de retirer le projet de loi présenté par M. de Zedlitz, le moment n'était pas encore venu de la présentation d'un projet nouveau.

Angleterre. — Le rapport du département d'éducation pour l'année 1891 vient de paraître. Nous y relevons quelques chiffres.

Le montant du *grant* (subvention) alloué par tête d'élève à chacune des diverses catégories d'écoles, à la suite du résultat des examens, a été le suivant :

Écoles de *School Boards*.	18	shillings	9	pence	1/4
Écoles de la *British Society* . . .	18	»	3	»	3/4
Écoles wesleyennes.	18	»	2	»	1/4
Écoles de l'Église anglicane. . .	18	»	—	»	—
Écoles catholiques	17	»	7	»	1/2

Ce sont donc les écoles de *School Boards* qui donnent le meilleur résultat au point de vue de l'enseignement. Toutefois, si elles obtiennent le chiffre de *grant* le plus élevé par tête d'élève, ce ne sont pas elles qui reçoivent, d'une manière absolue, la plus grosse part de la subvention de l'État. En effet, si l'on additionne les subventions payées depuis 1839 jusqu'à 1891 inclusivement, on trouve une somme totale de 64,153,172 livres sterling (1,603,829,300 francs), et cette somme a été répartie de la manière suivante entre les diverses catégories d'écoles : les écoles de l'Église anglicane ont reçu 32,664,280 livres sterling ; les écoles wesleyennes et celles de la *Bristish Society*, 8,382,691 livres sterling ; les écoles catholiques, 3,062,656 livres sterling ; et les écoles de *School Boards*, 14,757,061 livres sterling.

Les quatre tableaux suivants indiquent les traitements touchés par les directeurs et directrices d'école, les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes, dans les écoles des diverses catégories :

Directeurs d'école.

	Moins de 30 liv. st.	De 30 à 75 liv. st.	De 75 à 100 liv. st.	De 100 à 150 liv. st.	De 150 à 200 liv. st.	De 200 à 250 liv. st.	De 250 à 300 liv. st.	Plus de 300 liv. st.	TOTAL
Écoles anglicanes . .	56	653	1740	3041	940	291	88	37	6846
Écoles wesleyennes .	—	19	45	170	123	66	34	32	489
Écoles catholiques. .	—	12	55	154	24	5	—	—	250
Écoles britanniques[1]	15	85	156	386	194	86	42	29	993
Écoles de *School Board*	24	263	574	1157	655	376	274	249	3572
TOTAL.	95	1032	2570	4908	1936	824	438	347	12150

1. C'est-à-dire écoles relevant de la *British and Foreign School Society*, et dans lesquelles l'enseignement religieux n'a pas de caractère confessionnel.

Instituteurs adjoints.

	Moins de 30 liv. st.	De 30 à 75 liv. st.	De 75 à 100 liv. st.	De 100 à 150 liv. st.	De 150 à 200 liv. st.	De 200 à 250 liv. st.	De 250 à 300 liv. st.	Plus de 300 liv. st.	TOTAL
Écoles anglicanes . .	92	813	295	68	8	—	—	—	1276
Écoles wesleyennes .	6	76	57	17	1	2	—	—	159
Écoles catholiques. .	2	41	40	4	—	—	—	—	87
Écoles britanniques .	15	177	123	43	8	4	2	1	373
Écoles de *School Board*	60	979	1208	1620	350	2	—	—	4219
TOTAL.	175	2086	1723	1752	367	8	2	1	6144

Directrices d'école.

	Moins de 40 liv. st.	De 40 à 45 liv. st.	De 45 à 50 liv. st.	De 50 à 75 liv. st.	De 75 à 100 liv. st	De 100 à 150 liv. st.	De 150 à 200 liv. st.	Plus de 200 liv. st.	TOTAL
Écoles anglicanes . .	234	372	481	4498	2259	1081	89	18	9032
Écoles wesleyennes .	5	11	11	137	77	63	17	3	324
Écoles catholiques. .	13	30	34	1011	204	47	3	—	1342
Écoles britanniques .	19	22	30	401	220	140	27	8	867
Écoles de *School Board*	43	71	108	1284	1134	1202	548	443	4833
TOTAL.	314	506	664	7331	3894	2533	684	472	16398

Institutrices adjointes.

	Moins de 40 liv. st.	De 40 à 45 liv. st.	De 45 à 50 liv. st.	De 50 à 75 liv. st.	De 75 à 100 liv. st.	De 100 à 150 liv. st.	De 150 à 200 liv. st.	Plus de 200 liv. st.	TOTAL
Écoles anglicanes . .	483	545	372	1026	67	14	1	—	2508
Écoles wesleyennes .	36	44	40	109	6	—	—	—	235
Écoles catholiques. .	69	81	54	261	13	3	—	—	481
Écoles britanniques .	78	93	101	273	36	9	1	—	591
Écoles de *School Board*	206	343	367	2449	1916	1835	4	—	7120
TOTAL.	872	1106	934	4118	2038	1861	6	—	10935

— Une pétition signée par environ sept mille instituteurs des écoles du *School Board* de Londres, tant directeurs qu'adjoints, demande l'abolition du règlement actuellement en vigueur, aux termes duquel le droit d'user des châtiments corporels n'appartient qu'aux directeurs d'école, à l'exclusion des adjoints, qui peuvent seulement dénoncer un élève fautif au directeur pour qu'il soit châtié. Le *School Board* s'est occupé de cette question dans ses séances des 26 mai et 2 juin. La plupart des orateurs ont soutenu que les instituteurs adjoints avaient absolument besoin d'user des châtiments corporels pour maintenir la discipline; qu'en conséquence le règlement actuel était violé tous les jours; qu'il valait mieux l'abroger et reconnaître aux adjoints le droit légal de châtier leurs élèves. Trois membres seulement, parmi lesquels M. Lyulph Stanley, se sont prononcés pour le maintien du *statu quo* et ont proposé d'écarter la pétition par la question préalable. Après une longue discussion, la motion relative à la question préalable a été retirée; et la pétition a été renvoyée, pour examen et rapport, à la commission d'administration scolaire.

Italie. — La crise ministérielle ouverte il y a environ deux mois cause, et avec raison, de vives inquiétudes à ceux qui se préoccupent des intérêts de l'école.

Un journal de Rome, le *Nuovo Educatore*, fait le procès de M. Villari, le précédent titulaire du portefeuille de l'instruction publique. « Quel est, dit ce journal, le bilan de son administration ? Son œuvre de quinze mois peut se résumer ainsi : destruction des meilleures choses faites par son prédécesseur M. Boselli; réductions déplorables dans le budget, particulièrement dans celui de l'instruction primaire; enfin présentation d'une dizaine de projets de loi si défectueux et si incomplets que la Chambre s'est vue dans l'impossibilité de les accepter... Après bien des efforts, les prédécesseurs de M. Villari avaient réussi à porter le budget de l'instruction publique à un chiffre

qui, bien qu'insuffisant, permettait néanmoins, avec une sage administration, de pourvoir aux besoins les plus indispensables. M. Villari, lui, a apporté sur l'autel de la lésine une économie de trois millions. Quand et comment pourra-t-on faire rétablir au budget cette somme soustraite à l'instruction publique? En vérité, la tâche du nouveau ministre sera bien difficile! »

Nous craignons bien que l'avenir ne réserve aux éducateurs italiens des mécomptes plus douloureux encore que ceux du passé.

Portugal. — En vertu de la loi organique du 2 mai 1878, complétée par celle du 11 juin 1880, l'administration des écoles primaires, qui, depuis l'époque du célèbre ministre Pombal (ordonnance de 1772), était placée entre les mains du pouvoir central, avait été remise aux municipalités, mais sous le contrôle d'une inspection destinée à faire sentir d'une façon efficace l'action de l'État partout où il serait nécessaire. La législation de 1878 avait été accueillie comme un grand progrès. Il paraît néanmoins qu'elle ne satisfit pas tout le monde: on reprocha en particulier à la ville de Lisbonne, après quelques années, d'avoir usé trop largement de l'initiative que lui accordait la loi nouvelle, et de s'être livrée, en matière d'écoles, à des prodigalités inexcusables. Il faut ajouter que la déplorable situation financière où se trouve le Portugal ne pouvait manquer de créer dans l'opinion une tendance hostile aux dépenses scolaires. Il en résulta qu'une loi nouvelle, du 7 août 1890, autorisa le gouvernement à réunir au ministère de l'instruction publique tout l'enseignement primaire officiel; qu'un décret du 26 septembre 1891 réorganisa la municipalité de Lisbonne; et qu'une commission fut nommée le 10 octobre dernier pour faire une enquête rigoureuse sur la situation des écoles de cette ville. A la suite du rapport présenté par cette commission, un décret royal, du 6 mai 1892, en 46 articles, a ordonné la remise entre les mains de l'État de tous les services de l'instruction primaire dans tout le royaume.

L'exposé des motifs du décret rappelle qu'en 1881, à l'époque où l'enseignement primaire de Lisbonne fut remis à la municipalité, il y avait dans cette ville 49 écoles, 49 instituteurs, 2,636 élèves, avec une dépense annuelle de 9,568 milréis (52,800 francs). Actuellement la municipalité dépense, pour les écoles tant centrales que paroissiales, fréquentées en tout par 7,122 élèves, une somme de 176,123 milréis (978,000 francs). La dépense moyenne par élève était, en 1881, de 3 milréis 643 réis (20 fr. 23 c.); elle atteint aujourd'hui 24 milréis 729 réis (137 fr. 39 c.) « sans que le niveau de l'enseignement se soit élevé », ajoute l'exposé des motifs.

Avec la nouvelle organisation que le gouvernement substitue à l'organisation municipale, la dépense pour les écoles centrales et paroissiales de Lisbonne sera réduite à 93,759 milréis (519,500 francs), au moyen d'une diminution du personnel enseignant proprement dit et du

personnel auxiliaire. D'autres économies seront obtenues par des suppressions dans les dépenses d'examen, dans le service des inspecteurs, des conseils scolaires, etc., pour une somme de 12,859 milréis. L'économie totale provenant de la réforme sera, pour Lisbonne, d'environ 120,000 milréis (666,700 francs).

Les adversaires du décret du 6 mai disent que le nouveau système désorganise l'enseignement, et que les économies ne sont obtenues qu'en créant de graves lacunes et en supprimant des choses indispensables; ils ajoutent que ce décret a essentiellement pour but de donner au gouvernement un moyen d'action de plus au moment des élections.

Union américaine. — Au sujet de la situation des écoles dans le territoire d'Utah, qui est, comme on sait, le centre du mormonisme, le *Journal of Education* de Boston publie ce qui suit :

« L'Utah est aujourd'hui la portion des Etats-Unis qui offre le plus intéressant spectacle au point de vue du développement des écoles publiques. On y assiste à la naissance d'une organisation scolaire. Il y avait là un territoire tout prêt pour cette création, deux grandes villes, l'une de 50,000 habitants, l'autre de 25,000, et plusieurs autres avec un chiffre important de population. Dans toute cette région, il n'existait pas d'organisation scolaire, bien qu'il y eût des écoles éparses çà et là, mormones, catholiques, méthodistes, presbytériennes ou congrégationalistes.

» Maintenant, la législation territoriale a créé l'organisation qui manquait : elle a placé à sa tête M. Boreman, comme chef pour l'ensemble du territoire, avec M. Millspaugh comme surintendant pour la capitale, Salt Lake City. L'érection des maisons d'école, le choix des maîtres et des livres, l'acquisition du matériel scolaire, ont demandé beaucoup d'énergie, de discernement et de courage. Nous en parlons après avoir vu nous-même l'œuvre qui a été accomplie à Salt Lake City, où M. Millspaugh a déjà tracé les grandes lignes d'une organisation scolaire à la hauteur des besoins modernes.

» L'opinion publique se montre favorable. On avait redouté qu'il en fût autrement ; mais le *School Board* a été composé impartialement de « gentils », de mormons et de catholiques, en sorte que la confiance est complète. Les mormons, loin de faire opposition, sont tout à fait sympathiques à l'école neutre. »

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XX DE LA NOUVELLE SÉRIE

La presse et les livres.

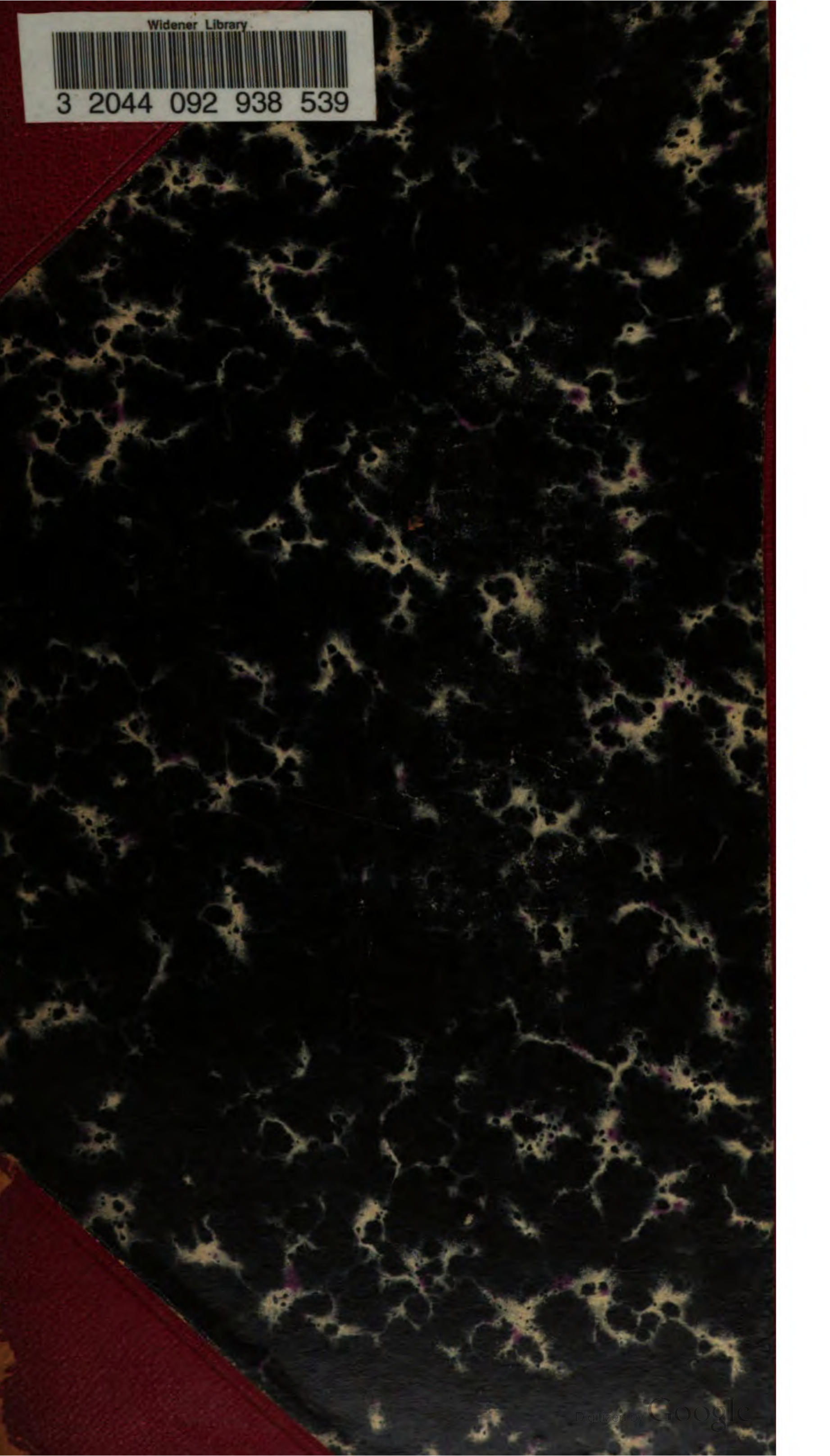
Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX.
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11168-5-92.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX. — RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11170-3-93


Widener Library
3 2044 092 938 539